



Lapsietnografien näkökulmia luokkahuonetoiminnasta

Anna-Maria Jukarainen

Pro gradu –tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Joulukuu 2011

Ohjaajat: Liisa Karlsson
ja Kirsti Lonka

Sisällys

1 JOHDANTO	6
2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKEMYS LAPSUUDESTA JA LAPSUUDENTUTKIMUKSESTA .	8
2.1 Lapsuus sosiaalisena konstruktiona	9
2.2 Lapsuudentutkimus	10
2.3 Lapset toimijoina ja lasten toimijuus	11
3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS	13
3.1 Käsitteiden määrittelyä	13
3.2 Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtia.....	15
3.3 Lapsinäkökulmaisen tiedon tuottaminen	17
3.5 Tutkimusetiikka lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa	20
4 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	23
4.1 Informaali, virallinen ja fyysinen koulu.....	23
4.2 Skripti ja vastaskripti	27
5 KOHTI TUTKIMUSTA	29
5.1 Etnografinen tutkimusmenetelmä	29
5.2 Tutkimustehtävä.....	32
5.3 Aineistona luokkapäiväkirjat	32
5.4 Menetelmänä sisällönanalyysi	36
5.5 Tutkimuksen kulku	38
5.6 Luotettavuustarkastelua	41
6 TULOKSET	44
6.1 Luokkapäiväkirjat kertovat toiminnasta.....	45
6.2 Oppilaiden kuvaama luokahuonetoiminta	48
6.2.1 Virallinen koulu	49
6.2.2 Informaali koulu.....	53
6.2.3 Fyysinen koulu.....	57
6.3 Virallinen skripti ja oppilaiden vastaskripti	64
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	75
a) Luokkapäiväkirjat toiminnan kuvaajina.....	76
b) Asettautumista virallisen, informaalin ja fyysisen koulun tiloihin	76
c) Virallinen skripti – oppilaiden vastaskripti	80
d) Aktiivinen toimija vai hiljainen mukautuja?.....	85
e) Tyttö ja poika luokahuoneessa.....	88

f) Narratiivinen todellisuus	89
g) ”Haluarne sanoa, että voisimme olla hiljempaa.” - Mitä luokkapäiväkirjat kertovat lasten hyvinvoinnista?	93
h) Jatkotutkimusaiheita	94

LÄHTEET

LIITTEET

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Anna-Maria Jukarainen			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Lapsietnografien näkökulmia luokkahuonetoiminnasta			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvastustiede			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare - Level and instructor Pro gradu –tutkielma Ohjaajat: Liisa Karlsson, Kirsti Lonka		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 106 + 4
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, mitä etnografeina toimineiden oppilaiden tekemät havainnot kertovat luokkayhteisön toiminnasta. Tutkimuksen lähtökohtana on lapsinäkökulmainen tutkimus, jossa lapset toimivat tiedon tuottajina. Pyrkimyksenä on saada lasten ääni kuuluviin niin tutkimuksessa kuin käytännössä. Tutkimus on osa Suomen Akatemian rahoittamaa Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin! –tutkimushanketta (TelLis, projektinumero 1134911).</p> <p>Tutkimusaineistoani ovat Lapset etnografeina –menetelmällä (Hohti 2010) kerätyt luokkapäiväkirjat, jotka ovat tutkimusluokan 29 oppilaan kirjoittamia. Kahdeksan kuukauden tutkimusjakson aikana oppilaat olivat kolmannella ja neljännellä luokalla. Päiväkirjatekstejä tuotettiin 52 kappaletta. Luokkapäiväkirjat sisältävät oppilaiden kirjoittamia havaintoja sekä tarinoita. Analyysini kohdistui päiväkirjanarratiiveissa kuvattuun oppilaiden toimintaan.</p> <p>Analyysin tuloksena selvisi, että suurin osa oppilaiden kirjoittamista havainnoista oli toisten oppilaiden toimintaa, ja esimerkiksi opettajan toiminnasta kerrottiin huomattavasti vähemmän. Sisällönanalyysissa oppilaiden toimintaa koskevista havainnoista muodostui kolme pääluokkaa: virallinen, informaali ja fyysinen koulu. Päiväkirjateksteistä oli tunnistettavissa oppituntien virallinen skripti sekä sen kanssa kilpaileva oppilaiden vastaskripti.</p> <p>Luokkapäiväkirjoista ilmeni, että oppilaiden toimijuuden ja kouluinstituution kontrollin välillä oli jännitteinen suhde. Luokkayhteisössä oppilaan ammattitaito oli sukupuolitunut: teksteissä esiintyi huomattavasti enemmän poikien kuin tyttöjen informaalin ja fyysisen koulun toimintaa.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Lapsinäkökulmainen tutkimus, lapset kanssatutkijoina, etnografia, luokkahuonetoiminta, informaali koulu, virallinen koulu, fyysinen koulu			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, Keskustakampuksen kirjasto, Käyttäytymistieteet/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

HELSINGIN YLIOPISTO - HELSINGFORS UNIVERSITET - UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet – Faculty Faculty of Behavioral Sciences		Laitos - Institution – Department Department of Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Anna-Maria Jukarainen			
Työn nimi - Arbetets titel – Title Child ethnographers' views on classroom action			
Oppiaine - Läroämne – Subject Education			
Työn laji ja ohjaaja(t) - Arbetets art och handledare – Level and instructor Master's thesis Supervisors: Liisa Karlsson, Kirsti Lonka		Aika - Datum - Month and year December 2011	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 106 + 4
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p>The purpose of this study was to examine child-ethnographers' views on life in classroom. The child-centered approach of the study involves children's active participation in data-collection. The aim is to give children a voice in research and practice. The study is part of the research project "Children tell of their well-being – Who listens? Listening to children's voices and receiving their stories" (TeLLis, 1134911) financed by the Academy of Finland.</p> <p>The research data were collected by using a research method "Children as ethnographers" (Hohti 2010). 29 pupils worked as co-researchers and observed their classroom during an eight-month period in 2010 when they were on the 3rd and 4th grade. The data consists of 52 writings of the pupils and some stories. The analysis focused on the classroom action described in the narratives.</p> <p>The analysis revealed that children drew attention mainly on pupils' action in the classroom. The action took place in three layers of the school: the formal school, the informal school and the physical school. The power was constructed between the official script and the pupils' counterscript that both affected the classroom interaction.</p> <p>Children's writings showed that there was tension between pupils' agency and control of the school institution. The pupils' competence in the official layer was gendered: there were notably more observations of boys' activity in the informal and physical school.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Child-centered research, classroom research, ethnography, children as researchers, formal, informal and physical school			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited The library of the Faculty of Behavioral Sciences			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

1 JOHDANTO

Teijo ja Elmo leikkii kynällä ja kumilla. Nyt on äidinkielen tunti. Anna [opettaja] pyysi Teijon eteen istumaan. Teijo kirjoittaa taululle jotain. Nyt kaikki ottaa kirjoitusvihkot esiin. Luokassa alkaa iso melu ja Kaarlo leikkii ranskalaista. Urho kävelee luokassa. Elviira haki kirjoitusvihkon. Ulkona sataa vettä, kevät on tulossa.

- 6.4.2010 Patrik ja Valto

Tässä tutkimuksessa syvennyttään tarkastelemaan, miltä erään koululuokan arki näyttää lapsen silmin. Tavallisesti luokkahuonetutkimusta on tehty aikuistutkijoiden näkökulmista. Kun tavoitellaan lasten näkemyksiä ja kokemuksia, ovat lapset kuitenkin ensisijaisia informantteja (Alderson 2001, 253). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä etnografeina toimineiden oppilaiden kirjoittamat havainnot kertovat luokkahuonetoiminnasta. Lapsuudentutkimuksessa onkin viime vuosikymmeninä ryhdytty tekemään tutkimusta lasten kanssa (*research with children*) sen sijaan, että tutkimus olisi vain lapsia koskevaa (*research on children*) (Corsaro 2005, 45).

Tutkimukseni paikantuu lapsinäkökulmaisen tutkimuksen kentälle (esim. Karlsson 2011). Tutkimusaineistona olevat luokkapäiväkirjat edustavat vahvasti lasten näkökulmia, sillä ne ovat täysin lasten tuottamia. Aineisto on kerätty Lapset etnografeina –menetelmällä (Hohti 2010, ks. liite 1). Oppilaiden tehtävänä on ollut toimia etnografeina ja kirjata ylös, mitä luokassa tapahtuu. Lasten kokemuksia tarkastellaan siis heidän kertomustensa kautta. Tutkimuksessa ei ole rajattu ennalta, mistä asioista oppilaiden tulisi kirjoittaa, sillä pyrkimyksenä on tuoda esiin lasten näkökulmia tutkittavista ilmiöistä. Lasten ottaminen mukaan kanssatutkijoiksi tarkoittaa, että heidät nähdään tutkimuksen objektina olemisen sijaan tutkimuksen subjekteina, jotka puhuvat omilla ehdoillaan. Lasten toimiminen kanssatutkijoina onkin yleistymässä (Alderson 2001, 241).

Lapsen näkökulman korostaminen tutkimuksessa on seurausta muun muassa lapsuudentutkimuksen paradigmanuutoksesta sekä lapsen oikeuksien tunnustamisesta (YK:n Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Tämä tutkimus voidaan liittää keskusteluun lasten

oikeuksista osallistua, vaikuttaa ja saada äänensä kuuluviin heitä koskevissa asioissa. Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita, joilla on ainutlaatuista tietoa ympäristöstään. Lasten näkemysten selville saamiseksi tarvitaan lapsinäkökulmaista tutkimusta, jossa lapsia kuunnellaan ja heidän ajatuksiaan arvostetaan. Tutkijan pyrkimyksenä on löytää lapselle luontainen tapa kertoa omasta maailmastaan (Karlsson 2010). Lapset saattavat arvottaa asioita eri tavalla kuin aikuiset. Niinpä lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tuottamalla tiedolla on paikkansa lasten hyvinvoinnin edistämisessä. Lapsilla on mielipiteitä heidän elämäänsä vaikuttavien asioiden, kuten päivähoidon, koulun ja harrastuspaikkojen järjestämisestä sekä ympäristön suunnittelusta. Myös yhteiskunnallisella tasolla kiinnitetään entistä enemmän huomiota siihen, että lapsen näkökulma tulee kuulluksi päätöksenteossa (esim. Lasten Parlamentti). Tämän tutkimuksen tulokset voivat antaa uutta tietoa lasten merkityksellisinä pitämistä asioista koulumaailmassa sekä lasten kouluhyvinvoinnista.

Tutkimukseni taustalla on sosiokulttuurinen näkemys lapsuudesta ja lapsuudentutkimuksesta. Lapsuus nähdään siten sosiaalisena konstruktiona, jota rakennetaan lapsuutta koskevissa diskursseissa (James & Prout 1997, 26). Uusi lapsuuden sosiologia (*the new sociology of childhood*) käsittää lapset aktiivisina ja luovina sosiaalisina toimijoina (Corsaro 2005, 3) ja pyrkii nostamaan lasten marginaalisen sosiaalisen aseman etualalle sekä tunnistamaan ne mahdolliset keinot, joiden avulla lapset voivat olla toimijoita (Wyness 2000, 88). Corsaron (2005, 27) mukaan lapset osallistuvat ja kuuluvat aina sekä aikuisten että lasten kulttuuriin, ja nämä kulttuurit kietoutuvat toisiinsa monimutkaisella tavalla. Yhä useammat tutkijat ovat kiinnostuneita siitä, kuinka lapset sosiaalisina toimijoina vaikuttavat omaan elämäänsä (Barker & Weller 2003). Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu siihen, millä tavoin lasten oman kulttuurin ja koulun virallisen toimintakulttuurin kohtaaminen näkyy luokkapäiväkirja-aineistossa.

Tutkimuksen lähtökohtana on sosiokonstruktivistinen näkemys tiedosta, joka tarkoittaa sitä, että kaikki tieto ja uskomukset maailmasta ovat ihmisten aktiivisen konstruoimisen tulosta. Tiedon syntyyn vaikuttavat ne sosiaaliset, historialliset, institutionaaliset ja ekonomiset kontekstit, joissa nämä konstruoinnit tapahtuvat. (Freeman & Mathison 2009, 1.) Tästä näkökulmasta lasten ja ympäristön vaikutus toisiinsa on vastavuoroista. Ympäristö muokkaa

sitä, miten lapset ajattelevat, käyttäytyvät, puhuvat ja toimivat ja se, kuinka he näitä asioita tekevät muokkaa ympäristöä.

Tutkimus on osa Lapset kertovat hyvinvoinnistaan – kuka kuuntelee? Lasten äänet kuuluviin! (TelLis, 1134911) –tutkimushanketta. Hanke kuuluu Suomen Akatemian Lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja terveyden tutkimusohjelmaan. Helsingin yliopistossa Liisa Karlssonin johtaman tutkimuksen teemana on ”Lasten äänet kuuluviin!”.

Olen lähestynyt tutkimusta aineistolähtöisesti lasten näkökulmat huomioiden. Olen valinnut tutkimuksen kehykseksi sosiologisessa lapsuudentutkimuksessa vallalla olevan paradigman, jonka mukaan lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita. Näen tutkimuksessani lapsietnografit toimijoina, jotka puhuvat tietäjän positiosta. Avaan luvussa 2 näitä tutkimuksen taustalla olevia käsityksiä lapsuudesta ja lapsuudentutkimuksesta sekä tarkastelen toimijuutta. Koska tutkimustehtävänäni on nostaa esiin lasten näkökulmia luokassa tapahtuvasta toiminnasta, erityisesti toisten oppilaiden toiminnasta, kirjoitan lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta, lapsinäkökulmaisen tutkimusaineiston tuottamisesta ja lasten toimimisesta kanssatutkijoina luvussa 3. Luvussa 4 selvitän tutkimuksen keskeisiä teoreettisia käsitteitä. Luku 5 keskittyy tutkimuksen kulkuun, johon sisältyy etnografinen tutkimusmenetelmä, tutkimusaineiston ja tutkimuksen informanttien esittely, analyysitapa sekä tutkimuksen luotettavuuden pohdinta. Käsittelen tutkimustuloksia luvussa 6. Viimeisessä luvussa kokoan tutkimukseni tulokset ja pohdin tuloksia.

2 SOSIOKULTTUURINEN NÄKEMYS LAPSUUDESTA JA LAPSUUDENTUTKIMUKSESTA

Työni lähtökohtana on sosiologinen lapsuustutkimus. Tässä tutkimuksessa lapsia pidetään aktiivisina luokkayhteisön toimijoina, joilla on erityistä tietoa omasta ympäristöstään. Tarkastelen, millaista on lasten kuvaama lapsuus kouluinstituution kontekstissa. Esittelen tässä luvussa tutkimuksen taustalla olevat käsitykset lapsista, lapsuudesta ja lapsuudentutkimuksesta.

2.1 Lapsuus sosiaalisena konstruktiona

Lapsuus tunnetaan kulttuurissamme yksilöllisenä kehitysvaiheena ja asteittaisena siirtymisenä aikuisuuteen (Alanen & Bardy 1990). Yksinkertaisesti lapsuuden voi määritellä kaikkien ihmisten varhaiseksi elämänvaiheeksi. Lapsuudessa tapahtuvat biologiset ja psykologiset muutokset ovat yhteisiä kaikille lapsille kulttuurista tai yhteiskunnasta riippumatta. Toisaalta lapsuutta voidaan tarkastella vaihtoehtoisesta näkökulmasta, jonka mukaan ei ole olemassa universaalia lapsuuden määritelmää, vaan lapsuus on sidoksissa aikaan ja paikkaan. (James & James 2008, 22–23.) Jamesin ja Proutin (1997) mielestä muuttuvat kulttuuriset tosiasiat tekevät lapsuudesta sosiaalisen instituution. Tämän vuoksi voidaan puhua lapsuuden sosiaalisesta rakentumisesta. (James & Prout 1997.) Modernin lapsuusnäkemyksen mukaan lapsuutta rakennetaan jatkuvasti ja yhden lapsuuden sijaan puhutaan monista erilaisista lapsuuksista. Lapsuus nähdään siis historiallisesti vaihtelevana sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä, jolla on omat yhteiskunnalliset ehtonsa, tuottajansa ja kehitysprosessinsa. (Alanen 2009, 19.)

Alasen (2009) mukaan lapsuutta koskeva historiatieto on pohjustanut käsitystä lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Philip Ariès (1962) esitti ajatuksen lapsuudesta historiallisena ”keksintönä” ja argumentoi, että keskiajan yhteiskunnassa ei tunnettu lapsuutta sen nykyisessä merkityksessä. Vaikka muut historioitsijat ovat myöhemmin kiistäneet tämän väitteen, olivat Arièsin havainnot lapsuuden sosiaalisesta rakentumisesta kuitenkin tärkeitä, sillä ne kiinnittivät huomion erilaisiin tapoihin, joilla lapset kokevat lapsuuden eri yhteisöissä ja kulttuureissa. (Alanen 2009, 18; James & James 2008, 22–23.)

Muuttuneeseen lapsuuskäsitykseen ovat vaikuttaneet myös historialliset tapahtumat. Erityisesti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella (1989) on ollut merkittävä rooli paitsi lasten oikeuksien tunnustamisessa, myös lasten näkemysten arvostamisessa. (Freeman & Mathison 2009, 3.)

2.2 Lapsuudentutkimus

Alasen (2009, 9) määrittelemänä lapsuudentutkimus on monitieteinen yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen alue, jonka keskeisenä, tieteenaloja ja tutkijoita yhdistävänä tavoitteena on ymmärtää lapsia yhteiskuntiansa ja yhteisöjensä jäseninä ja toimijoina sekä lapsuuden ymmärtäminen osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. James ja James (2008, 26) kuvaavat lapsuutta kompleksiseksi sosiaaliseksi ilmiöksi, jonka ymmärtäminen edellyttää tieteidenvälistä ja monitieteistä lapsuudentutkimusta.

Lapsuudentutkimus on tutkimusalueena nuori (Alanen 2009, 9). Yhteiskuntatieteellisesti painottunut lapsuudentutkimus syntyi 1980-luvulla haastamaan perinteisempiä lapsuuden ja lasten tutkimuksen traditioita (Kallio 2009, 119). Sosiologian piirissä oli herännyt kriittinen keskustelu, jossa haettiin uusia lähestymistapoja lapsuuden tutkimiseen nimenomaan yhteiskunnallisena ilmiönä (Alanen 2009, 10–11). Tämän seurauksena sosialisatiota korostaneesta tutkimuksesta siirryttiin laajalti ”uuteen” monitieteiseen lapsuudentutkimukseen (Kallio 2009, 119). Sosialisatioajattelun mukaan lapsuus on oppimista aikuisiässä toteutuvaan toimijuuteen (Alanen 2009, 17). Uusi lapsuudentutkimus sen sijaan positioi lapset sosiaalisiksi toimijoiksi (James & James 2008, 27). Tutkijoiden kiinnostus lasten toimijuuteen onkin korostunut lapsuudentutkimuksessa (esim. Barker & Weller 2003; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006). Sosiologinen lähestymistapa on myös saanut tutkijat kehittämään uusia tutkimusmenetelmiä, jotka mahdollistavat lasten aktiivisen osallistumisen tutkimusprosessiin (James & James 2008, 27).

Jamesin ja Proutin (1997) toimittama teos *Constructing and Reconstructing Childhood* käsittelee uutta lapsuudentutkimuksen paradigmuutosta, joka pyrkii antamaan lapsille äänen heidän omilla ehdoillaan. James ja Prout (1997, 8) kokoavat paradigman ydinelementit:

- Lapsuus käsitetään sosiaalisena konstruktiona.
- Lapsuus on sosiaalisen analyysin muuttuja, joten sitä ei voida koskaan täysin erottaa muista muuttujista, kuten sukupuolesta, yhteiskuntaluokasta tai etnisyydestä. Vertaileva ja monikulttuurinen analyysi tuottaa erilaisia lapsuuksia.

- Lasten sosiaaliset suhteet ja kulttuurit ovat itsessään tutkimisen arvoisia.
- Lapset nähdään aktiivisina oman elämänsä ja ympäröivän todellisuuden rakentajina.
- Etnografia on erityisen sopiva menetelmä lapsuudentutkimukseen, sillä se mahdollistaa lasten suuremman osallistumisen tiedon tuottamiseen.

James, Prout ja Jenks (1998, 206–216) erottavat neljä sosiologista tutkimussuuntausta, joita ovat *sosiaalisesti rakentunut lapsi* (*the socially constructed child*), *heimolapsi* (*the tribal child*), *vähemmistölapsi* (*the minority group child*) ja *sosiaalis-rakenteellinen lapsi* (*the social structural child*). Käsittelen näistä tarkemmin *heimolapsen* ja *sosiaalis-rakenteellisen* lapsen näkökulmaa seuraavassa alaluvussa.

2.3 Lapset toimijoina ja lasten toimijuus

Lapset sosiaalisina toimijoina ja *lasten osallisuus* ovat keskeisiä käsitteitä nykypäivän keskustelussa. Viime vuosikymmeninä useat tutkijat ovat keskittyneet nimenomaan lasten toimijuuteen. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006, 127.) Tutkimuksissa tarkastellaan, miten lasten toimijuus rakentuu ja toteutuu ja miten lapset toiminnallaan vaikuttavat omaan ja muiden elämään sekä itse lapsuuteen (Lehtinen 2000, 8). Tähän kiinnostukseen voidaan liittää sosiaalitieteissä tapahtunut paradigmanmuutos (ks. 2.2), jonka johdosta lapsia pidetään pätevinä sosiaalisina toimijoina ja tutkimusta halutaan tehdä tästä näkökulmasta. *Lapsuuden uusi sosiologia* (*new social studies of childhood*) on siten antanut äänen ja näkyvyyttä ryhmälle, joka oli pitkään yhteiskunnassa hiljennetty vain ikänsä vuoksi. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2006, 127.)

Toimijuudella viitataan yksilön kykyyn toimia itsenäisesti, tehdä päätöksiä ja toteuttaa niitä sekä toimia aloitteellisesti ja vastuullisesti (James & James 2008, 9; Gordon 2005; Kumpulainen ym. 2010). Toimijuutta on tunne siitä, että minä tai me teemme asioita ja pystymme vaikuttamaan niihin. Usein toimijuuteen yhdistetään sellaisia asioita kuin aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatavat. Olennaista on myös ymmärrys käytettävissä

olevista resursseista ja niiden käytöstä. Niinpä kouluympäristössä toimijuus voi näkyä esimerkiksi siinä, että tietää keneltä voi pyytää apua ja osaa sitä myös tarvittaessa pyytää. Aloitteet, vastustaminen, vastuullisuus, avun pyytäminen ja antaminen ovat osa ihmisten välistä toimintaa. Siksi toimijuutta on tarkasteltava yhteisöllisenä toimintana. Toimijuus syntyy osallistumisen kautta ja toteutuu aina vuorovaikutuksessa. Toimijuuden kehittymiseen vaikuttaakin olennaisesti se, millainen vuorovaikutuskulttuuri koulussa vallitsee. Oppilaat voivat kasvaa aktiivisiksi toimijoiksi, jos heille annetaan mahdollisuus kyseenalaistaa asioita ja tehdä aloitteita. (Kumpulainen ym. 2010, 23–27.)

Wyness (1999) erottaa kaksi teoreettista lähestymistapaa toimijuuteen: toimijuutta voidaan tarkastella lasten omissa ympäristöissä, kuten leikkikentillä ja vertaisryhmissä sekä toisaalta laajemmissa sosiaalisissa rakenteissa, jolloin ollaan kiinnostuneempia siitä, miten lasten toimijuutta systemaattisesti kielletään. Ensimmäisessä tapauksessa toimijuutta tutkitaan analysoimalla vuorovaikutusta lasten mikroyhteisöissä. Jälkimmäisessä tapauksessa toimijuus puolestaan liitetään vallan ja sosiaalisen eriarvoisuuden teorioihin ja lapset nähdään kansallisella ja maailmanlaajuisella tasolla alistettuna ja alempiarvoisena ryhmänä. (Wyness 1999, 355.) Jamesia, Jenksia ja Proutia (1998) mukaillen Wyness (2000) käyttää käsitteitä *heimolapsi* (tribal child) sekä *sosiaalis-rakenteellinen lapsi* (social-structural child) tai *vähemmistölapsi* (minority group child) puhuessaan näistä toimijuuden näkökulmista. *Heimolapsi* viittaa lasten toimijuuteen juuri heidän omissa sosiaalisissa maailmoissaan, joita lapset muokkaavat, kun taas *sosiaalis-rakenteellinen lapsi* tai *vähemmistölapsi* tarkoittaa, että lasten toiminta ja ajattelu on asetettava osaksi laajempaa sosiaalista rakennetta. (Wyness 2000, 88.)

Lasten toimijuutta kouluympäristössä voidaan tutkia niin *heimolapsen* kuin *sosiaalis-rakenteellisen lapsen* näkökulmasta. Kun lähestymistapana on heimolapsi, koulun kontekstissa on mahdollista havainnoida, miten lapset kiusaavat, neuvottelevat, manipuloivat ja käyttävät hyväkseen erilaisia sosiaalisia strategioita aivan kuin he olisivat rakentamassa omaa mikroyhteisöään. Näin analysoidaan sitä, mitä lapset tekevät ja miten he kehittyvät. Sosiaalis-rakenteellinen näkökulma sitä vastoin ottaa huomioon säännöt ja erottelun ja keskittyy siihen, kuinka lapset toimivat aikuisten säätelemien rakenteiden puitteissa. (Wyness

2000, 88.) Wyness (2000) väittää, että koulu rajoittaa lasten mahdollisuuksia olla sosiaalisia toimijoita.

Vandenbroeck ja Bouverne-De Bie (2000) huomauttavat, että viime aikaisessa keskustelussa on noussut esiin myös kriittisiä näkemyksiä siitä, kuinka lasten toimijuuden ja lasten oikeuksien käsitteitä on kasvatuksen alalla sovellettu. Heidän mukaansa uutta paradigmaa tulisi tarkastella kriittisesti. Osallistava pedagogiikka saattaa nimittäin vaientaa tiettyjä lapsiryhmiä ja heidän vanhempiaan. (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie 2010, 17–18.)

Toimijuuteen liittyvällä *position* käsitteellä tarkoitetaan vuorovaikutuksessa syntyvää yksilön asemaa, joka määrää, kuinka yksilö osallistuu yhteisön toimintaan. Koulussa oppilas voidaan asettaa tai hän voi itse positioida itsensä passiiviseksi vastaanottajaksi, joka toimii vain suhteessa opettajan aloitteisiin. Toisaalta oppilaalle voidaan antaa tai hän voi itse ottaa aloitteellisen position, jossa hän aktiivisesti tuo esille omia mielipiteitään ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa. (Kumpulainen ym. 2010, 27.)

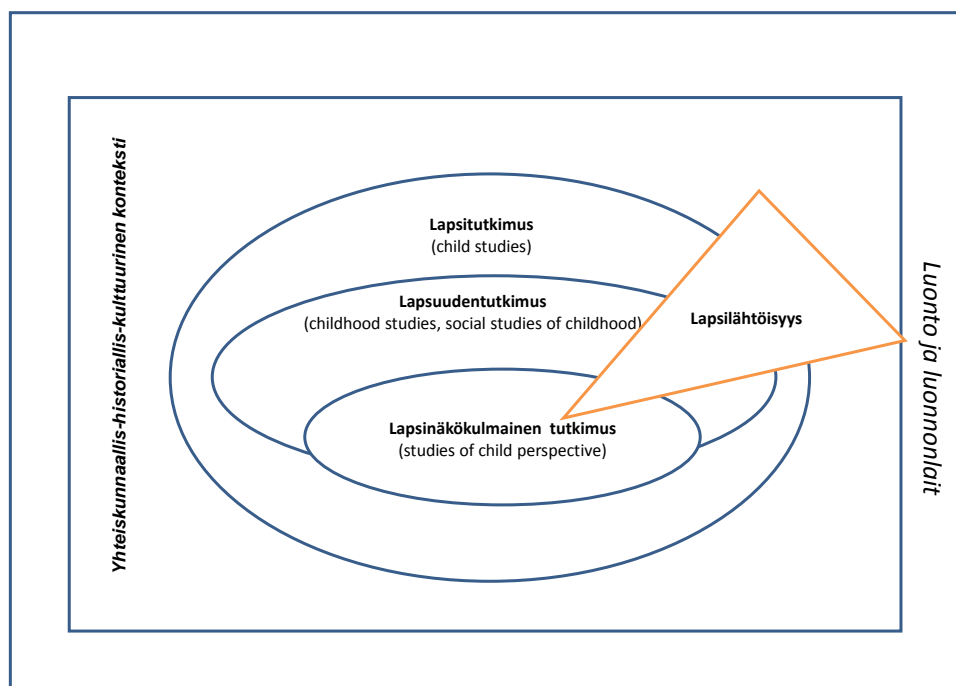
3 LAPSINÄKÖKULMAINEN TUTKIMUS

Toimijuus ja osallisuus ovat sinällään tärkeitä lasten elämässä. Lapset voivat olla toimijoita ja tuoda esiin omia näkökulmiaan myös tutkimuksissa. Tässä luvussa käsittelen lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Mitä tarkoitetaan lapsinäkökulmaisella tutkimuksella? Kuinka lapsinäkökulma huomioidaan tutkimuksen eri vaiheissa? Miten lapset voivat toimia kanssatutkijoina?

3.1 Käsitteiden määrittelyä

Vaikka lapsuudentutkimusta on pyritty viime vuosina määrittelemään, eivät käsitteet lapsitutkimus, lapsuudentutkimus ja lapsilähtöisyys sekä niiden suhde toisiinsa ole Karlssonin (2010) mukaan vielä täysin vakiintuneet Suomessa. Kuvio 1 kuvaa tätä käsittehierarkiaa.

Lapsitutkimus (child studies) on yleiskäsite ja osa siitä on *lapsuudentutkimusta*. *Lapsilähtöinen* ja *lapsikeskeinen* määritellään toisinaan synonyymeiksi ja toisinaan eri käsitteiksi. Lapsilähtöisyydessä korostetaan lapsen kiinnostuksen kohteiden ja tarpeiden huomioon ottamista, mikä ei tosin vielä konkretisoi käsitettä. Lapsilähtöisyyttä voidaan täsmentää sen perusteella, kuka määrittelee lapsen tarpeet ja kiinnostuksen kohteet ja millaisin perusteluin. Niin aikuiset kuin lapsetkin voivat tarkastella asioita lapsilähtöisesti, vaikka heidän näkökulmansa poikkeaisivatkin toisistaan. Lapsilähtöisyys voi näkyä lapsuudentutkimuksessa kuten muussakin lapsitutkimuksessa sekä muussa toiminnassa. Osassa lapsi- ja lapsuudentutkimusta tarkastellaan lasten tuottamaa tietoa ja heidän näkökulmiaan ja tähän tarvitaan käsitettä *lapsinäkökulmainen tutkimus*. (Karlsson 2010, 123–124.)



KUVIO 1. Lapsuudentutkimukseen liittyvien käsitteiden määrittelyä (Karlsson 2011).

3.2 Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtia

Ennen kuin lasten toimijuutta korostava lapsuustutkimus alkoi saada jalan sijaa, lapsia ja lapsuutta tarkasteltiin yleensä kehityspsykologisesta tai sosialisatioprosessin näkökulmasta. Kummassakaan tapauksessa lapsia ei pidetty tutkimuksen subjekteina, joilla saattaisi olla omia näkemyksiä, eikä yksilöinä, jotka saattaisivat aktiivisesti osallistua tutkimusprosessiin. (James & James 2008, 17.) Sosiaalitieteissä tapahtuneen lapsuustutkimuksen paradigmanmuutoksen myötä lapset nähtiin aktiivisina oman elämänsä sekä ympäröivän todellisuuden rakentajina. Siten lasten ajateltiin voivan osallistua suuremmin myös sosiologisen aineiston tuottamiseen. (Prout & James 1997.) Tämä muutos on mahdollistanut sen, että tutkimuksen pääpaino on lasten näkemyksissä ja ajatuksissa, mikä on vaikuttanut käsitteen *lapsikeskeinen* (*child-centered/child-focused*) syntyyn. Lapsikeskeisessä tutkimuksessa lapset ovat pikemminkin tutkimuksen subjekteja kuin objekteja. (James & James 2008, 17.)

Karlsson (2010, 123) puolestaan käyttää käsitettä *lapsinäkökulmainen tutkimus* (*studies of child perspective*) kuvaamaan tutkimusta, joka pyrkii tuomaan esiin erityisesti lasten näkemyksiä, kokemuksia ja toimintatapoja. Tutkimuksessa keskitytään eri-ikäisten lasten toimintaan, tapaan kommunikoida, kasvaa ja oppia sekä luoda omaa ja yhteistä kulttuuria yhteisöissä. Tutkimus on sidoksissa kulttuuriseen, sosiaaliseen, yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin. Lapset toimivat tutkimuksessa tiedon tuottajina. Heidät tunnustetaan toimijoiksi, jotka kykenevät kertomaan omista näkökulmistaan. Lapset eivät kuitenkaan ole riippumattomia toimijoita, vaan he syntyvät, kasvavat, oppivat ja muuttuvat sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Niin lapset kuin aikuisetkin ovat tässä hetkessä toimivia subjekteja (*beings/persons*) ja samalla muuttuvia toimijoita (*subjects-in-process*). (Karlsson 2011, 11.)

Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohtana on lapsi- ja yhteisölähtöisyys. Lasten toiminta on yhteydessä toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan, toisiin toimijoihin sekä heidän intentioihinsa. Siten lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tarkastellaan myös vuorovaikutusta

aikuisten kanssa sekä laajempia konteksteja erilaisissa makro- ja mikrokulttuureissa. Lasten elämä ja lapsuus käsitetään kokonaisvaltaisina ilmiöinä, joten eri tieteenalat eivät rajaa tutkimuskohdetta tai analyysia. (Karlsson 2010, 124.)

James ja James (2008, 17) muistuttavat, että lapsikeskeinen tutkimus ei ole vain lapsia koskevaa tutkimusta. Tutkijan on valittava sellaiset tutkimusmenetelmät ja eettiset menettelytavat, jotka kunnioittavat lapsia tutkimukseen osallistujina, ja pitävät kiinni tästä arvosta koko tutkimusprosessin ajan. Tämä voidaan huomioida esimerkiksi käyttämällä menetelmiä, jotka mahdollistavat lasten osallistumisen tutkimusprosessiin siten, että prosessi on heille merkityksellinen. (James & James 2008, 17–18.) Myös Karlsson (2011) tähdentää, että lasten tuottama aineisto ei yksin tarkoita lapsinäkökulman saavuttamista, vaan aihetta on lähestyttävä myös lasten näkökulmasta. Näin ollen lapsinäkökulma otetaan huomioon koko tutkimusprosessin ajan tutkimustehtävän muotoilussa, aineiston tuottamisessa, tutkimusmenetelmän valinnassa, analyysissa ja johtopäätösten tekemisessä. (Karlsson 2011.) Tutkijan eri tutkimusprosessin vaiheissa tekemät valinnat vaikuttavat siihen, miten lasten näkökulmat pääsevät esiin tutkimuksessa (Karlsson 2010, 125).

Teoreettisessa viitekehyksessä tutkija selvittää, mihin käsityksiin esimerkiksi tiedosta, lapsesta, yhteisöstä ja toiminnasta – kuten vuorovaikutuksesta ja toimintakulttuurista hänen tutkimuksensa perustuu. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen taustalla on dynaaminen aika- ja paikkakäsitys sekä (toiminta)kulttuuri- ja kontekstisidonnainen näkemys tiedon luonteesta. Lapset ovat tämän päivän lapsuuden asiantuntijoita, jotka voivat tutkimuksessa tuoda esiin yhteiskunnallisesti merkittävää tietoa. Samalla kun lapset kertovat oman elämänsä ilmiöistä omista näkökulmistaan, he saattavat paljastaa jotakin yleistä vallitsevista diskursseista ja kulttuurisista käytännöistä. Lapset nähdään siis erityisinä, suojelua tarvitsevinä toimijoina (actor) sekä osallistuvina vaikuttajina (agency) omassa elämässään. Ympäristön tekijät, kuten sosiaalinen media, kulttuuritarjonta, koulujärjestelmä, liikenne ja rakennettu ympäristö vaikuttavat lapsiin, mutta lapset myös muokkaavat näistä aktiivisesti omia toimintaympäristöjään. (Karlsson 2010, 125.)

Karlsson (2010) korostaa, että tutkijan on tärkeää tiedostaa tutkimuksensa lähtökohdat voidakseen tavoittaa lasten näkökulmat. Lapsinäkökulmaista tutkimusta suunniteltaessa on eriteltävä, mitkä ilmiöt ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä ja miten niitä suhteutetaan toisiinsa. Samalla on huomioitava, miltä käsitteet näyttävät lasten näkökulmasta sekä pohdittava, millaisia vaikutuksia tutkimuksella tavoitellaan suhteessa lasten asemaan. (Karlsson 2010, 126.)

3.3 Lapsinäkökulmaisen tiedon tuottaminen

Lapsiin liittyvää tutkimustietoa voidaan hankkia niin lapsilta kuin aikuisiltakin. Aineisto voi olla tutkimusta varten tuotettua tai muussa yhteydessä syntynyttä materiaalia. Karlsson (2010) erottaa erilaisia tutkimusaineistotyyppisiä, joista lasten tuotokset ja niiden kautta saatu tieto koskevat tätä tutkimusta. (Karlsson 2010, 127.) Käsittelen seuraavaksi kysymyksiä, jotka liittyvät lapsinäkökulmaisen tutkimuksen aineiston tuottamiseen sekä lasten toimimiseen kanssatutkijoina.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa pyritään tuomaan esiin lasten omia näkökulmia, joten lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen (Karlsson 2010, 127). Tavoitteena on saada lapsi kertomaan omasta maailmastaan ja löytää sopiva tutkimusote, joka mahdollistaa lapsen näkökulmasta olennaisen tiedon esiin pääsyn (Karlsson 2011; Karlsson 2010, 130). Karlsson (2010, 125) näkeekin haasteena sen, että tutkimuskäytännöt on pääasiassa kehitetty aikuisille luontaisten toimintatapojen ehdoilla. Hänen mukaansa vasta vähitellen on ruvettu pohtimaan, mitkä ovat lapselle ominaisia tapoja tuottaa tietoa ja miten lapset voivat käytännössä olla aidosti ja aktiivisesti mukana toiminnassa (Karlsson 2005, 28). Lapset kertovat muun muassa sanoilla, kuvilla, ilmeillä, eleillä, äänneillä ja leikeillä. Tutkijan tehtävänä on oppia kuuntelemaan lapsia ja käsittelemään saamaansa tietoa. (Karlsson 2010, 130.)

Christensenin ja Proutin (2002) mielestä lasten kanssa työskentelevän tutkijan tulisi tutustua lasten kommunikaatiokulttuuriin sekä kiinnittää huomiota lasten sosiaaliseen toimintaan, kielenkäyttöön ja lasten antamiin merkityksiin ymmärtääkseen lapsia paremmin. Toisaalta he kyseenalaistavat sen, asettaako lasten kanssa tehtävä tutkimus välttämättä erityisiä ehtoja

tutkimusmenetelmän valinnalle. Tutkimuskäytäntöjen pitäisi kuitenkin olla linjassa lasten kokemusten, kiinnostuksen kohteiden, arvojen ja arkipäiväisten rutiinien kanssa. (Christensen ja Prout 2002, 482–483.)

Lapsikeskeisten tutkimustapojen kehittäminen voidaan nähdä myös vastauksena lasten ja aikuisten eriarvoisten valtasuhteiden aiheuttamiin haasteisiin. Lapset ovat sekä yksilöinä että sosiaalisena ryhmänä usein haavoittuvaisia ja voimattomia suhteessa aikuisiin. Sen tähden tutkijat ovat ottaneet käyttöön uusia tutkimusmenetelmiä, joiden ansiosta lapset voivat kommunikoida heille mieluisalla tavalla. (Barker & Weller 2003, 35–36.) Esimerkkinä viikkopäiväkirjat, kahdeksanpäiväisen viikon menetelmä (Tuovila 2003), *Mosaic approach*, jossa hyödynnetään useita menetelmiä ja aineistoa voivat olla esimerkiksi lasten tuottamat valokuvat ja kartat (Clark 2005).

Lapsinäkökulman saavuttamiseksi lapsia on myös ryhdytty ottamaan mukaan kanssatutkijoiksi. Näin lapset voivat tiedon tuottamisen lisäksi olla mukana myös tutkimuksen rajaamisessa ja tulkinnassa. (Karlsson 2010, 132.) Lasten ja nuorten aktiivista osallistumista on edistänyt muun muassa maailmanlaajuinen huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja terveydestä, YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989) sekä uusi lapsuuden sosiologia (ks. luku 2) (Freeman & Mathison 2009, 170; Alderson 2001, 141). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12.artikla osoittaa, että lapsella on oikeus ilmaista omat näkemyksensä häntä koskevissa asioissa (YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989).

Freemanin ja Mathisonin (2009) mukaan lasten ja nuorten osallistuminen tutkimuksen tekoon ei ole ajatuksena uusi. Tutkimuspainotteinen opiskelu on totuttanut lapset ja nuoret kehittämään tutkimuskysymyksiä, hankkimaan ja analysoimaan tietoa sekä raportoimaan tuloksia. Lapsille ja nuorille on myös tarjolla erilaisia projekteja, joissa he saavat toimia konsultanteina, osallistujina ja kanssatutkijoina. (Freeman & Mathison 2009, 169.) Alderson (2001) korostaa, että lasten kanssa tehtävissä tutkimuksissa on kiinnitettävä huomiota siihen, missä määrin aikuiset pitävät itsellään tai jakavat tietoa sekä kontrollia. Lasten osallistuminen voi näin vaihdella näennäisestä yhteistyöstä lasten ohjaamiin tutkimuksiin. Lapsikeskeisyys

toteutuu parhaiten, kun projektit ovat lasten suunnittelemaa ja ohjaamia. (Alderson 2001, 248.)

Myös Freeman ja Mathison (2009) pitävät lasten osallistamista tutkimuksiin tärkeänä ja väittävät samalla, että aikuisten tekemissä tutkimuksissa lasten todelliset kiinnostuksen kohteet tulevat harvemmin esiin. Mikäli lapsia ei oteta mukaan tutkimuksen suunnitteluun, eivät tutkimukset välttämättä ole olennaisia lasten elämän kannalta (Freeman & Mathison 2009, 165). Lapsille annetaan tutkimuksissa yhä enemmän vastuuta. Tiedon tuottamisen lisäksi lapset auttavat suunnittelemaan kysymyksiä, keräämään ja analysoimaan aineistoa sekä raportoimaan tai julkaisemaan tuloksia. (Alderson 2001, 245.) Freeman ja Mathison (2009) tarkastelevat erilaisia tasoja, joilla lapset ja nuoret voivat tehdä tutkimusta aikuisten kanssa. Tavallisinta on aikuiskeskeinen tutkimus, jossa lapset osallistuvat aikuisten johtamaan ja suunnittelemaan tutkimukseen. Aikuisjohtoisessa tutkimuksessa lapset tai nuoret saavat olla mukana joidenkin tutkimuksen osa-alueiden suunnittelussa, mutta aikuiset ovat edelleen johtavassa asemassa. Tutkimuskumppanuus puolestaan antaa lapsille ja aikuisille tasavertaisen mahdollisuuden tehdä päätöksiä tutkimuksen toteuttamisesta. Lapsia ja nuoria eniten osallistava tutkimusmuoto on lapsikeskeinen tutkimus, jossa vastuu tutkimuksesta on lapsilla aikuisten ohjauksen ja yhteistyön ollessa vähäistä tai puuttuessa kokonaan. (Freeman & Mathison 2009, 166–169.)

Tässä tutkimuksessa lapset ovat toimineet kanssatutkijoina ja kirjoittaneet havaintopäiväkirjaa luokahuoneen tapahtumista. Tutkimus on ollut aikuisen suunnittelema, mutta lapset ovat saaneet tuottaa aineistoa vapaasti ilman aikuistutkijan asettamia rajoituksia. Freeman ja Mathison (2009, 136) tuovat esiin, että kirjoittaessaan lapsella on tekstin tuottamisen väline hallussaan, ja siten kirjoittaminen voi edistää vallan tunnetta aineistoa kohtaan. Kirjoittaa voi joko yksin tai ryhmässä ja kirjoittaminen on helppo sisällyttää lasten normaaleihin koulupäivän rutiineihin. (Freeman & Mathison 2009, 136–137.)

Riihelä (2000) nostaa esiin lasten tuottaman tiedon tutkimiseen liittyviä ongelmia. Hänen mukaansa lapsille tyypilliseen ilmaisuun kuuluvat puhekieli, lyhyet sanat ja osittaiset lauseet. Tästä johtuen lasten tuottaman tiedon kirjallinen raportointi asettaa lapset eriarvoiseen

asemaan suhteessa aikuisiin. Lasten lyhyet ja vaillinnaiset ilmaukset antavat laadullisesti toisenlaisen kuvan tilanteesta kuin aikuisten harkittu kielenkäyttö. Lisäksi lasten toiminta on usein päällekkäistä ja heidän esittämänsä aloitteet ja ideat nopeita ja lyhyitä. Lapset käyttävät sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan myös aikuisia enemmän leikinomaisia ilmaisuja ja huumoria. (Riihelä 2000, 17–18.)

3.5 Tutkimusetiikka lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa

Lasten sosiaalisen toimijuuden tunnustaminen sekä aktiivinen osallistuminen tutkimuksiin on merkittävästi muuttanut lasten asemaa ihmis- ja yhteiskuntatieteissä ja saanut tutkijat kohtaamaan uusia eettisiä dilemmoja lapsuudentutkimuksessa (Christensen & Prout 2002, 477). Useat tutkijat ottavat kantaa tutkimuseettisiin kysymyksiin, jotka liittyvät muun muassa tutkimuslupaan, lasten informointiin, tutkimukseen osallistuvien lasten edustavuuteen, lasten osallistumisen vaikutuksiin sekä analyysissa käytettävään tulkintakehykseen. (esim. Christensen & Prout 2002, James & James 2008, Dockett, Einarsdottir & Perry 2009, Thomas & O’Kane 1998). Esittelen tässä niitä tutkimusetiikkaan liittyviä näkökohtia, jotka koskevat erityisesti tätä tutkimusta ja lasten toimimista kanssatutkijoina.

Ensinnäkin voidaan pohtia, miksi lasten ääntä korostetaan niin paljon tänä päivänä. Tähän on vaikuttanut muun muassa lasten oikeuksien myöntäminen, lasten osallistaminen heitä koskevissa asioissa, lapsuuden uusi sosiologia ja lasten näkemysten arvostaminen sekä talouden näkökulmasta lasten näkeminen tärkeinä kuluttajina markkinoilla. (Moss, Clark & Kjørholt 2005, 2–3; Roberts 2000, 225).

Nykyajan lapsuudentutkimuksessa on tavallista, että tutkijat käyttävät lapsikeskeisiä metodeja ja keskustelevat suoraan lasten ja nuorten kanssa saadakseen selville heidän näkemyksiään ja ajatuksiaan. Tutkimusraporteissa tutkijat poikkeuksetta käyttävät suoria lainauksia siitä, mitä lapset ovat heille kertoneet. On kuitenkin muistettava, että nämä lainaukset, jotka edustavat lasten ääniä, ovat tutkijan tai kirjoittajan valitsemia. Ne on saatettu poimia aineistosta korostamaan jotakin tiettyä argumenttia tai mielipidettä. Niinpä äänet ovat

välillisiä. Lukijan tulisikin kiinnittää huomiota siihen, miten ja miksi lasten äänet on sisällytetty artikkeliin. (James & James 2008, 29.)

Samalla kun lasten äänen kuulemista painotetaan, on vaarana, että lapsia kohdellaan homogeenisena ryhmänä ja lasten keskuudessa oleva moninaisuus jää piiloon. Lapsilla on erilaisia näkemyksiä, kokemuksia ja ymmärryksiä, jotka eivät välttämättä pääse esiin, jos aikuiset valitsevat tietyt lapset tutkimukseen. Täten voidaankin pohtia, että oletammeko joidenkin tiettyjen lasten puhuvan kaikkien lasten puolesta ja saavatko lapset valita, ketkä edustavat heitä. Yhtä lailla on mietittävä, pidetäänkö lapsia pätevinä sosiaalisina toimijoina, jos kaikilla lapsilla ei ole mahdollisuutta samaan toimijuuteen. Tuovatko tutkimukset siis esiin useita ”totuuksia” lapsuudesta ja lapsuuden kokemuksista? (Dockett ym. 2009, 289–290.) Myös James ja James (2008) kritisoivat lasten käsittämistä yhtenä ryhmänä aivan kuin olisi olemassa yksi yhteinen lasten ääni, jota kuuntelemalla saadaan tietää, mitä ovat lasten tarpeet ja mikä on heille parhaaksi. Näin lasten erilaisia taustoja ei huomioida. Sen sijaan, että lapsille annettaisiin enemmän näkyvyyttä ja kuuluvuutta heidän erilaisissa sosiaalisissa maailmoissaan, tällainen toiminta saattaa estää lasten uudet mahdollisuudet ja heidän äänensä pysyvät hiljaisina, koska aikuiset määräävät, mikä on heille parhaaksi ja mistä heidän hyvinvointinsa muodostuu. Lapsuudentutkimuksessa onkin viime aikoina rohkaistu lapsia toimimaan tutkijoina ja tekemään omaa tutkimusta aiheista, jotka ovat tärkeitä heidän elämänsä kannalta. (James & James 2008, 29–30.) Tässä tutkimuksessa kaikilla luokan oppilailla on ollut mahdollisuus osallistua tutkimusaineiston tuottamiseen.

Christensen ja Prout (2002) lisäävät, että lasten arkipäiväiset kokemukset saattavat olla samanlaisia, mutta sosiaaliset kokemukset voivat erota toisistaan muun muassa sukupuolen, etnisyyden tai sosiaalisen ja ekonominen epätasa-arvoisuuden vuoksi. Voidakseen ymmärtää lasten kuvauksia hyvin, tutkijan tulee kuvailla lasten näkemyksiä ja jokapäiväistä elämää tarkasti. Tämä vaatii tutkimusmetodia, joka tuo esiin erotellun kuvan lasten sosiaalisista kokemuksista ja paljastaa niin eroavaisuudet kuin yhteneväisyydetkin lasten välillä. (Christensen & Prout 2002, 484–485.)

Christensenin ja Proutin (2002, 480) mukaan lapsia koskevissa tutkimuksissa on tunnistettu neljä tapaa nähdä lapset ja lapsuus: lapsi objektina, lapsi subjektina, lapsi sosiaalisena toimijana ja lapsi osallistujana sekä kanssatutkijana. Lapsi kanssatutkijana- näkökulmasta tutkimus syntyy yhteistyönä, johon osallistuvat sekä tutkija että informantti. Tässä tutkimuksessa lapset ovat niin sosiaalisia toimijoita kuin kanssatutkijoitakin. Lasten mahdollisuus saada äänensä kuuluviin asioissa, joissa he ennen jäivät ulkopuolelle, on tuonut tutkimusprosessiin monimutkaisuuksia ja epävarmuuksia. Uuden lapsi- toimijan asettuminen tutkimuskentälle on muuttanut sosiaalisten suhteiden asetelmaa. On oletettava, että lapsilla on omia kiinnostuksen kohteita, jotka ovat suhteessa muiden sosiaalisten toimijoiden, kuten opettajien, vanhempien ja tutkijoiden kanssa. Tämä tarkoittaa sitä, että mielenkiinnot saattavat joutua ristiriitaan ja aiheuttaa uusia eettisiä ongelmia ja erityisiä vastuita tutkijalle. (Christensen & Prout 2002, 482.)

Lapsilla tulee olla oikeus antaa suostumuksensa tutkimukseen, mutta myös vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (James & James 2008, 19). Dockettin ym. (2009) mielestä on tärkeää kiinnittää huomiota lasten informointiin tutkimuksen luonteesta, mikä tarkoittaa sitä, että lasten on ymmärrettävä, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan, mitä heiltä odotetaan, mitä aineistolle tapahtuu ja miten tuloksia tullaan käyttämään. (Dockett ym. 2009, 286–288.)

Toisaalta Christensen ja Prout (2002) ovat sitä mieltä, että lasten kanssa tehtävä tutkimus ei välttämättä edellytä erityisiä metodeja ja tutkimusetiikkaa vain siksi, että kyseessä ovat lapset. He ehdottavat, että lasten näkeminen sosiaalisina toimijoina perustuu parhaiten olettamukselle, jota he kutsuvat eettiseksi symmetriaksi aikuisen ja lapsen välillä. Toisin sanoen tutkijan lähtökohtana on eettinen suhde tutkijan ja informantin välillä, oli kyse sitten aikuisista tai lapsista. Tutkijan on siis käytettävä samoja eettisiä periaatteita tutkiessaan lapsia ja aikuisia. (Christensen & Prout 2002, 482.)

Lisäksi tutkimuksessa on pohdittava, kuinka aikuiset tulkitsevat sitä, mitä lapset kertovat. Lasten näkökulmat voivat päästä paremmin esille, mikäli lapset otetaan aineiston tuottamisen lisäksi mukaan sen tulkintaan. (Dockett ym. 2009, 290–291.) Vaikka lasten näkökulmista

olla kiinnostuneita, voi lapsille jäädä tutkimuksen jälkeen epäselväksi, johtaako heidän osallistumisensa käytännössä mihinkään muutoksiin (Dockett 2009, 292). Dockett ym. (2009, 293) kysyvätkin: seuraako lasten kanssa tehtävästä tutkimustyöstä lasten kasvava suojeleminen ja valvonta? Voimmeko oikeuttaa tämän tunkeutumisen lasten yksityiseen elämään? Kuinka me jaamme aineiston ja neuvottelemmeko siitä lasten kanssa? Kuinka me kunnioitamme luottamusta, jonka lapset antavat jakaessaan kokemuksiaan ja näkemyksiään? Thomaksen ja O’Kanen (1998, 336) mukaan lähestymistapa, jonka ansiosta lapset voivat hallita tutkimusprosessia sekä menetelmät, jotka sopivat lasten tapaan nähdä ja kuvailla maailmaa, parantavat lasten kanssa tehtävän tutkimuksen luotettavuutta sekä eettistä hyväksyttävyyttä.

4 KESKEISTEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

4.1 Informaali, virallinen ja fyysinen koulu

Luokkahuoneessa tapahtuvaa vuorovaikutusta voidaan lähestyä monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa keskitytään ensisijaisesti oppilaiden havainnoimaan toimintaan, joten määrittelen tässä luvussa luokkahuonekulttuuria toiminnan ja sen ehtojen näkökulmasta.

Brotherus (2004) käyttää instituution kulttuuria kuvatessaan käsitettä toimintakulttuuri, johon sisältyvät yhteisön arvot, uskomukset, käsitykset, myytit, odotukset, normit, roolit sekä erilaiset menettelytavat kuin myös instituutiossa vallalla olevat epäviralliset säännöt, vallankäyttö, ympäristö ja vanhempien vaikutukset. Toimintakulttuurin käsite korostaa yhteisön kulttuurin toiminnan osuutta. Koulun toimijat sosiaalistuvat koulun toimintakulttuuriin ja toimivat sen mukaisesti. (Brotherus 2004, 9.) Sosiaalisaatio voidaan määrittellä prosessiksi, jossa yksilö sosiaalistetaan ja sosiaalistuu yhteisön normeihin ja rajoituksiin, jotka vaikuttavat siihen, millaista palautetta yksilölle annetaan hänen käyttäytymisestään ja toiminnastaan. Palaute ja siitä tehty tulkinnot muokkaavat yksilön näkemystä itsestään ja ympäristöstään. Sosiaalisaatio tapahtuu jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ja fyysisen ympäristön kanssa, ja yksilö on siten nähtävä aktiivisena toimijana. (Brotherus 2004, 30.)

Koululuokan toimintaa voidaan tarkastella koulun eri kerrostumien kautta. Gordon ja Lahelma (2003) käyttävät etnografisessa tutkimuksessaan käsitteitä *virallinen*, *informaali* ja *fyysinen* koulu, jotka kietoutuvat koulun arjessa toisiinsa. *Virallista koulua* määrittelevät koulujen opetussuunnitelmat ja muut koulunkäyntiä koskevat asiakirjat. Koulun arjessa virallisella koululla viitataan koulun sääntöihin, muodolliseen hierarkiaan opettajan ja oppilaiden välillä, opetusmenetelmiin, oppimateriaaleihin, oppikirjoihin, opetuksen sisältöihin sekä opetuksen ympärille rakentuvaan vuorovaikutukseen. *Informaalilla koululla* Gordon ja Lahelma (2003) tarkoittavat opettajien ja oppilaiden oppitunneilla tai niiden ulkopuolella tapahtuvaa informaalia vuorovaikutusta, epävirallisia hierarkioita ja oppilaskulttuureja. Kannustavan oppimisympäristön muodostumisen kannalta on tärkeää pyrkiä edistämään koulun yhteisöllisyyttä, siten että virallisen koulun tavoitteet näkyvät myös kouluyhteisön sosiaalisessa toiminnassa. *Fyysinen koulu* käsittää koulun fyysisenä tilana sekä liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden sääntelyn koulussa. (Gordon & Lahelma 2003, 10.)

Gordon, Holland ja Lahelma (2000) perustelevat termin *informaali koulu* valintaa sillä, että he pyrkivät välttämään epävirallisen ja virallisen koulun vastakkainasettelun. Heidän näkemyksensä mukaan informaali koulu on oma erilainen maailmansa omine merkityksineen, eikä sitä pidä nähdä vain vastareaktion viralliselle koululle (Gordon ym. 2000, 53). Toisaalta Gordon ym. (2000, 102) huomauttavat, että informaali koulu toimii suhteessa viralliseen kouluun ja virallinen koulu asettaa informaalin koulun rajat.

Virallinen koulu ja informaali koulu punoutuvat koulun arjessa jatkuvasti yhteen. Koulupäivän aikana oppilaat ovat *informaalissa vuorovaikutuksessa* muun muassa välitunneilla, ruokailussa, odottaessaan opettajia sekä siirtyessään paikasta toiseen. Myös oppitunneilla tapahtuu informaalia vuorovaikutusta, josta suurin osa on oppilaiden keskinäistä ja osa opettajan ja oppilaiden välistä. Opettaja ja oppilaat tuovat informaaliin vuorovaikutukseen mukanaan omia kulttuurejaan, arvostuksiaan ja tapojaan toimia. Epämuodollinen vuorovaikutus saattaa vaikeuttaa virallisen koulun toimintoja tai toimia sen rinnalla, ja vuorovaikutusta voivat informalisoida niin opettaja kuin oppilaatkin. Informaalit suhteet saattavat tuntua ongelmallisilta, jos ne vievät tilaa oppitunnin varsinaiselta

suunnitelmalta tai aiheuttavat ongelmia välitunnilla. Silti Gordon ja Lahelma (2003) korostavat vuorovaikutuksen tärkeyttä oppilaiden viihtyvyyden ja opetuksen kannalta. (Gordon & Lahelma 2003, 42–43.)

Etnografisissa tutkimuksissa on tullut esiin, että oppitunneilla esiintyy usein oppilaiden omaa informaalia toimintaa (esim. Tolonen 2001). Tolosen (2001) tutkimuksen luokissa oppilaat ottivat omaa sosiaalista tilaa suhteessa toisiinsa ja opettajaan sekä korostivat omaa toimijuuttaan muun muassa kirjoittamalla tai vaihtelemalla lappuja, pelaamalla, häiritsemällä opetusta tai jäämällä pois tunnilta. Nuorten koulupäivä täyttyi aktiivisesta tarinankerronnasta ja erilaisista pienistä performansseista, ja he muodostivat oman jatkuvan sosiaalisen tilan ympärilleen. Virallinen ja informaali taso eli opetus ja sosiaaliset suhteet saattoivat limittyä toisiinsa, olla hyvin kaukana toisistaan tai asettua vastakkain, jolloin sosiaalinen toiminta vei tilan opetukselta. (Tolonen 2001, 88–92.)

Gordon (2001, 101) puhuu koulun tiloista kontekstina, jossa virallinen ja informaali koulu kohtaavat. Luokan toimintakulttuuria voidaan siis tarkastella myös *fyysisen koulun* aika-tila – näkökulmasta, joka viittaa siihen, kuinka aika ja tila määrittävät koulun arjen käytäntöjä. Viskari ja Vuorikoski (2003) näkevät koulun kellon hallitsevan järjestyksen, kurin ja valvonnan näkökulmasta niin opettajien kuin oppilaidenkin mielen ja ruumiin. Säännöt ja lukujärjestykset kertovat, missä tilassa oppilaan tulee minäkin aikana olla. Aika- ja tilapolut järjestävät koulun kaaosta hallittavampaan muotoon ja luovat täten turvallisuutta ja pysyvyyttä. Tilat ovat osa kulttuurisia ja sosiaalisia toimintoja. Ne asettavat rajoituksia ja mahdollisuuksia opettajien ja oppilaiden toiminnalle, mutta tilaa myös muokataan. Koulun toimijoiden vuorovaikutuksessa tilaa järjestetään, ja tila puolestaan järjestää toimijoiden suhteita. Tiloissa otetaan kontaktia ja rakennetaan yhteisyyttä. Eri ryhmät saattavat myös muodostaa omia tilojaan. Tilat ovat toimintaympäristöjä, joissa toimitaan opituilla tavoilla. (Gordon 2001, 102.) Oppilaat kulkevat oppimiaan reittejä pitkin luokkahuoneisiin ja tietävät, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan luokassa (Gordon 2003, 59).

Salon (1999) mukaan koululuokan vuorovaikutuksen malli sisältää paljon rajoitteita muun muassa siitä, mistä, milloin, miten ja missä järjestyksessä puhuminen on sallittua. Myös

Corrigan (1987) toteaa, että koulussa on vain tiettyjä hetkiä, tilanteita ja perusteita, jolloin oppilaiden puhuminen ja toiminta ovat hyväksyttyjä. Useimmat oppilaat ovat suurimman osan ajasta hiljaa, tai pikemminkin hiljennettyjä. (Corrigan 1987, 20.)

Fyysisen koulun kerrostumaan sisältyykin aika-tilapolun lisäksi se, kuinka oppilaiden liikettä ja ääntä säädellään koulussa. Useat koulun säännöt voidaan nähdä ruumiillisuuden sääntelynä. Nancy Lesko onkin esittänyt, että kouluissa on ”ruumiin opetussuunnitelma” (ks. Gordon, Holland, Lahelma 2000a, 81). Opettajien aikaa kuluu neuvoteltaessa äänen ja liikkeen käytöstä luokahuoneessa. Silti täysi liikkumattomuus oppitunneilla on harvinaista (Delamont & Galton 1986, 121). Oppilaat pyrkivät vaikuttamaan luokassa liikkumattomuuteensa monin eri tavoin joko huomaamattomasti tai huomiota herättäen, kuten avaamalla ovia jonkun koputtaessa, hakemalla tavaroita luokassa, siirtämällä pulpettaja lähemmäs toisiaan, näyttämällä erilaisia käsimerkkejä ja sammuttamalla valoja. Oppilaat saattavat myös liikkua paikallaan esimerkiksi leikkimällä välineillään, taputtamalla käsiään, vilkuttamalla toisilleen ja heiluttamalla jalkojaan, heittämällä kumeja tai istumalla sivuttain. (Gordon 2003, 67–68.) Tila voi olla myös metaforinen ilmaisu, kuten Woods (1990, 9) kirjoittaa kuvatessaan uudessa koulussa aloittavien oppilaiden etsivän elintilaa (living space). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut Gordoniin ym. (2000) viitaten, kuinka luokkapäiväkirjoissa esiintyvät oppilaat toimivat luokkatilassa ja rakentavat mahdollisesti omia sosiaalisia tilojaan.

Liike luokassa on useimmiten niin näkyvää, että sen avulla voi ilmaista mielentilaansa, esittää vastarintaa, mutta myös etsiä sooloilijan paikkaa, sillä liikkuja erottuu. Gordon (2003) esittää, että fyysisellä koululla on myös sukupuolittuneita piirteitä. Pojat liikkuvat ja käyttävät tilaa sekä ääntä keskimäärin enemmän kuin tytöt, mutta tyttöjen virallisesta järjestyksestä poikkeava käytös huomataan helpommin. Opettajat käyttävät aikaa vuorovaikutuksessa tilaa ottavien poikien kanssa, kun muut oppilaat toimivat oppitunnin virallisen suunnitelman mukaisesti (Gordon 2001, 105).

Gordon ja Lahelma (2003) puhuvat *ammattitaitoisesta oppilaasta* viitatessaan oppilaan kykyyn sovittautua koulun aika-tilapoluille. Ammattitaitoinen oppilas osaa olla oikeassa

paikassa oikeaan aikaan. Hänelle on selvää, millaista toimintaa, vaatetusta, varustusta ja käytöstä häneltä vaaditaan, ja mikä on sallittua tai kiellettyä kussakin tilassa, kuhunkin aikaan. Gordonin ja Lahelman (2003) tutkimuksesta selviää, että oppilaiden ammattitaidosta huolimatta koulussa käydään jatkuvasti neuvotteluja samoista asioista. Suuri osa koulun säännöistä, samoin kuin tilanteista, joissa sääntöjen noudattamisesta ja rikkomisesta joudutaan neuvottelemaan, liittyy oppilaiden tunteeseen fyysisen autonomian puutteesta. Koulussa oppilaiden toiminnan, kuten ajan, tilan ja äänenkäytön säätelyä kuitenkin tapahtuu väistämättä. (Gordon & Lahelma 2003, 13–15.)

4.2 Skripti ja vastaskripti

Koululuokassa tapahtuva toiminta järjestyy usein valmiiden kaavojen mukaan. Tällaisia toimintaa ohjaavia kaavoja ovat muun muassa toimintakäsikirjoitus (Tainio 2007), näytelmään verrattu käsikirjoitus (Vuorikoski 2003) sekä osallistumiskehikko (Goffman 1986). Nelson (1986) käyttää skriptin (script) käsitettä, johon tulen tässä tutkimuksessa viittaamaan. Schankiin ja Abelsoniin (1977) viitaten hän kirjoittaa skriptin olevan järjestäytynyt tekojen sarja, joka sopii tiettyyn tilallis-ajalliseen kontekstiin ja järjestyy tietyn päämäärän ympärille. Skripti määrittää toimijat, teot sekä rekvisiitan, joita tarvitaan päämäärän saavuttamiseksi tietyissä oloissa. Tärkeä skriptien ominaispiirre on, että niiden muoto sisältää informaatiota sosiaalisista tavoitteista ja toiminnoista. Siten skriptit yhdistävät samaan struktuuriin sekä tietoa objekteista ja niiden suhteista että tietoa ihmisten maailmasta ja heidän vuorovaikutuksestaan. Nämä eivät ole erillisiä alueita, vaan osia koko representaatiosta, joka kuvaa tilanteita. Tämän vuoksi skriptit ovat erityisen sopivia representaatioita lapsille, sikäli kuin lapset ovat riippuvaisia aikuisten ohjauksesta suorittaessaan päivittäisiä toimintoja. (Nelson 1986, 13–15.) Skripti on tarkoituksenmukainen käsite tutkimuksessa, kun pyritään ymmärtämään tietyssä tilassa ja ajassa tapahtuvia, toisiaan seuraavia toimintoja.

Nelsonin ja Gruendelin (1986) tutkimukset ovat osoittaneet, että jo kolmevuotiailla lapsilla on hyvin järjestäytyneitä representaatioita tutuista tilanteista. Lisäksi lasten kertomuksissa on viitteitä skriptien piirteistä, joihin kuuluvat yleisluonteisuus, järjestyksen noudattaminen sekä yksimielisyyys tilanteiden keskeisimmistä toiminnoista. (Nelson & Gruendel 1986, 44–46.)

Skriptimallia hyödyntävät myös Gutiérrez, Rymes ja Larson (1995), jotka tarkastelevat artikkelissaan sitä, kuinka luokkahuoneessa valtaa rakennetaan erilaisissa puheen ja vuorovaikutuksen muodoissa. Heidän tutkimuksessaan etnografinen luokkahuonetutkimus yhdistetään kielen mikroanalyysiin. Gutiérrezin ym. (1995) näkemyksen mukaan luokkahuone on dynaaminen suhteiden ja rakenteiden systeemi, joka heijastaa laajempia yhteiskunnallisia rakenteita ja valtasuhteita. Osallistuessaan yhteisön sosiokulttuuriisiin käytänteisiin yksilöt oppivat, mitä osallistumisen tapoja yhteisössä arvostetaan ja ei arvosteta. Kirjoittajat tunnistavat opettajan toimintaa ohjaavan *skriptin* (*script*), joka mahdollisesti vaientaa luokan luontaisen moniäänisyyden, dialogin ja vuorovaikutuksen ja kuvastaa vallitsevia kulttuurisia arvoja. Samanaikaisesti on olemassa oppilaiden *vastaskripti* (*counterscript*), jonka ovat muodostaneet oppilaat, jotka eivät noudata opettajan näkemystä sopivasta osallistumisesta. Opettajalla ja oppilailla on omat erilliset sosiaaliset tilansa, joissa nämä skriptit syntyvät. Gutiérrez ym. (1995) ehdottavat, että on olemassa *kolmas tila* (*third space*), jossa opettajan ja oppilaiden skriptit risteävät ja aito vuorovaikutus on näin mahdollista. Tällöin opettaja ja oppilaat luopuvat erillisistä kulttuureistaan. Oppilaiden vastaskriptiin liittyen Gutiérrez ym. (1995, 451) käyttävät Goffmanin (1961) käsitettä *underlife*, joka viittaa toimintaan, jolla oppilaat pyrkivät etäännyttämään itsensä ympäröivästä instituutiosta ja odotetusta roolikäyttäytymisestä. *Underlife* ei kuitenkaan juuri vaikuta koululuokan valtasuhteisiin. (Gutiérrez ym. 1995, 445–448.)

Goffman (1961) käsittää yksilön sopeutumisen instituution vaatimaan tapaan toimia *ensisijaisena sopeutumisena*. Sitä vastoin *toissijainen sopeutuminen* kuvaa yksilön irtautumista siitä roolista, jota instituutio pitää itsestään selvänä. Kun yhteisön jäsenet kollektiivisesti pitävät yllä toissijaisia sopeutumisita, voidaan puhua *underlifesta*. (188–189; 199.)

5 KOHTI TUTKIMUSTA

5.1 Etnografinen tutkimusmenetelmä

Kirjaimellisesti sana ”etnografia” tarkoittaa ihmisistä kirjoittamista (James 2007, 246). Etnografinen tutkimus kohdistuuakin erilaisiin kulttuureihin ja ihmisiin näiden kulttuurien osana, ja se soveltuu erityisesti erilaisten yhteisöjen toiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurien tutkimiseen (Collin & Paloniemi 2010). Tutkija pyrkii osallistuvan havainnoinnin keinoin ymmärtämään ja kuvaamaan tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää sekä heidän näkökulmiaan (Metsämuuronen 2005, 207; Hammersley & Atkinson 2007, 3).

Etnografiselle tutkimukselle ominaista on aineistojen, menetelmien ja analyttisten näkökulmien monipuolisuus. Tutkimukseen kuuluu yleensä kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätö ja tutkimus suoritetaan niissä olosuhteissa, joissa tutkimukseen osallistuvat ihmiset elävät. (Lappalainen 2007, 11.) Havaintomuistiinpanojen lisäksi aineistoa voivat olla esimerkiksi haastattelut ja kentältä kerätyt dokumentit (Hammersley & Atkinson 2007, 3). Paloniemi ja Collin (2010, 204) toteavat, että etnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, mitä toimintaympäristössä tapahtuu ja miten ihmiset näkevät ja tulkitsevat omaa ja muiden samassa yhteisössä toimivien ihmisten toimintaa. Tutkimuksessa on pohdittava, miten konteksti yhdistetään tutkimuksen tavoitteeseen ja miten tutkittavaa ilmiötä lähestytään kyseisen kontekstin ymmärtämisen kautta. Näin tutkimus keskittyy siihen, miten tutkittavassa kontekstissa toimijat yhdessä muodostavat käytäntöjä tai kulttuuria, jotain uutta ja näkyvää, josta voidaan tehdä tulkintoja. (Paloniemi ja Collin 2010, 204.) Tässä tutkimuksessa oppilaat toimivat etnografeina havainnoidessaan, mitä luokkahuoneessa tapahtuu, ja tutkijan pyrkimyksenä on selvittää, mitä oppilaiden kuvaama toiminta kertoo luokkayhteisön toimintakulttuurista.

Alasuutari (2001) argumentoi, että etnografia on havainnoinnin lisäksi ennen kaikkea kirjoitusta, joka on kontekstuaalisesti, retorisesti, institutionaalisesti, poliittisesti ja historiallisesti määriteltyä ja sidonnaista. Atkinsonin (1992) mukaan etnografinen tutkimus tarkoittaaakin usein kaksivaiheista kirjoitusprosessia. Kentältä kerätyt kenttämistiinpanot

ovat tutkijan tuottamia kirjoituksia ja siten representaatioita sosiaalisesta todellisuudesta. Tutkijan käsitykset siitä, mitä ylipäänsä kannattaa kirjoittaa ja lukea, vaikuttavat kenttämuistiinpanoihin. Kirjoitusprosessi jatkuu tutkijan kirjoittaessa tutkimusraporttiaan. (Atkinson 1992, 5–6.)

Etnografista tutkimusta on tehty hyvin monenlaisissa yhteisöissä ja instituutioissa, kuten koulutus-, sosiaali- ja terveysalojen laitoksissa, työpaikoilla ja asuinalueiden kulttuureissa. Eräs keskeisistä etnografisen tutkimuksen kohteista eri maissa ovat kouluinstituutit. *Educational ethnography* on suomeksi yleensä käännetty kasvatus- tai kouluetnografiaksi. (Lappalainen 2007, 11–12.) Kouluetnografiaa voidaan lähestyä monin eri tavoin. Lahelma ja Gordon (2007) mainitsevat muun muassa interaktionistisen ja kulttuurintutkimuksen suuntauksen. Kouluetnografian kiinnostuksen kohteena ovat tyypillisesti olleet luokkahuoneen prosessit. Sosiaalinen interaktionismi on lähestymistapa, jossa kiinnitetään huomiota opetukseen ja oppimiseen liittyviin tilanteisiin, joissa muodostetaan merkityksiä tai neuvotellaan ja kamppaillaan niistä. Eräs kouluetnografian sosiaalisessa interaktionismissa suuresti vaikuttanut henkilö on amerikkalainen Philip Jackson, joka jo klassikoksi muodostuneessa tutkimuksessaan (Jackson 1968) selvitti, miten luokkahuoneen sosiaaliset järjestykset rakentuvat. Kulttuurintutkimus etnografiassa tarkastelee nuorten omia kulttuureja ja merkityksenantoja. (Lahelma & Gordon 2007, 19–21.)

Suomessa kouluetnografista tutkimusta on tehty 1990-luvulta lähtien. Ensimmäinen laaja kouluetnografinen tutkimus oli kahdessa helsinkiläisessä koulussa toteutettu *Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli* –projekti. (Lahelma & Gordon 2007, 27.) Suomalaista kouluetnografista tutkimusta edustavat muun muassa Syrjäläinen (1994), Salo (1999) sekä Gordon ym. (2003).

Jamesin (2007, 246) mielestä juuri etnografinen tutkimusmenetelmä on perustana lapsuuden sosiologiselle tutkimukselle, sillä se antaa mahdollisuuden nähdä lapset sosiaalisen maailman pätevinä tulkitsoijoina. Niinpä etnografisessa tutkimuksessa lapset voivat toimia myös kanssatutkijoina. Heitä pidetään asiantuntevina informantteina, joiden kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä voidaan käyttää analyysin kohteena. Lasten omat kuvaukset saattavat tuoda esiin

useita erilaisia näkökulmia lasten sosiaalisiin maailmoihin. Suuri osa ajankohtaisesta lasten kanssa tehtävästä etnografisesta tutkimuksesta kohdistuu lasten jokapäiväiseen elämään, kuten leikkeihin, ystävyysuhteisiin ja kavereiden kanssa tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi on olennaista tarkastella lapsia sosiaalisina toimijoina riippumatta muista ja havainnoida lasten toimintaa toisten lasten kanssa sekä selvittää lasten omia mielipiteitä ja näkemyksiä suoraan heiltä. (James 2007, 246; 250.)

Useissa lapsia koskevissa etnografisissa tutkimuksissa käytetään tutkimusmenetelmänä edelleen osallistuvaa havainnointia, sillä sen ajatellaan parhaiten mahdollistavan lasten aktiivisen osallistumisen tutkimukseen. Esimerkiksi koulumaailmassa tutkimukset keskittyvät yleensä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen, ja tavoitteena on tutkia formaaleja ja informaaleja oppimisprosesseja koulupäivän aikana. (James 2007, 251.) James (2007, 252) esittää, että etnografisissa tutkimuksissa on myös otettu käyttöön erilaisia menetelmiä, jotka huomioivat lasten kiinnostuksen kohteet sekä hyödyntävät lasten erityisiä kykyjä. Esimerkkinä ovat toiminnalliset menetelmät, jotka tarjoavat lapsille mahdollisuuden ilmaista ajatuksiaan tutkimuskysymyksestä muulla tavoin kuin puhumalla, esimerkiksi piirtämällä karttoja tai kuvia, täyttämällä kaavioita tai ryhmittelemällä esineitä yhteen.

Corsaron (2005) mukaan mikrotason tutkimusmenetelmät, kuten etnografiset tutkimukset sopivat hyvin lasten vertaissuhteiden ja kulttuurien tutkimiseen. Huolellisesti toteutettuna nämä tutkimukset tarjoavat yksityiskohtaisia kuvauksia ja tulkintoja siitä, miten lapset elävät lapsuuksiaan. Tutkimuksissa ei keskitytä siihen, miten lapsista tulee aikuisia, vaan lasten annetaan kertoa ja opettaa heidän kokemuksistaan ja kamppailuistaan vastoin kontrollia ja sääntöjä. (Corsaro 2005, 49.)

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty Lapset etnografeina –tutkimusmenetelmää käyttäen. Kentällä havainnoivan ulkopuolisen aikuistutkijan sijaan oppilaat ovat itse toimineet etnografeina ja kirjanneet ylös, mitä luokahuoneessa tapahtuu (ks. luku 5.3). Itse en ole siis tutkijana ollut kentällä. Lapsietnografien käyttäminen tutkimuksen ensisijaisina informantteina ei ole kovin yleistä. Lapsia on kuitenkin otettu mukaan etnografien

kanssatutkijoiksi (Milstein 2010; Cheney 2011). Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa voidaan hankkia havainnoinnin ja kenttämuistiinpanojen lisäksi esimerkiksi haastattelemalla ja keräämällä kentältä materiaalia (Eskola & Suoranta 1999, 107; Syrjäläinen 1994, 83). Tässä tutkimuksessa analysoitavaa aineistoa ovat vain oppilaiden kirjoittamat luokkapäiväkirjat, jotka voidaan katsoa etnografian kenttämuistiinpanoiksi.

5.2 Tutkimustehtävä

Tutkimusaineistona olevia luokkapäiväkirjoja olisi voinut analysoida monesta eri näkökulmasta. Sain tutkimusaineiston valmiina, joten aineisto on toiminut koko tutkimuksen lähtökohtana. Halusin huomioida lapsinäkökulman myös tutkimustehtävän valinnassa, joten tutkimuskysymykset muotoutuivat tutustuttuani ensin luokkapäiväkirjojen sisältöihin. Aloitin tarkasteluni siitä, mihin lapset kiinnittävät luokkaympäristön kuvailussa huomionsa. Muut tutkimuskysymykset nousivat ensimmäisen tutkimusongelman pohjalta.

Sosiologinen lapsuudentutkimus ja lapsinäkökulmainen lähestymistapa näkyvät tutkimuskysymyksieni määrittelyssä. Korostan lasten toimijuutta ja heidän rooliaan kanssatutkijoina sekä tutkimusaineiston tuottajina.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Mihin oppilaat kiinnittävät luokkapäiväkirjoissa huomionsa?
- 2) Minkälainen luokkayhteisö kuvastuu oppilaiden kuvaamasta luokkahuonetoiminnasta?
- 3) Mikä on oppilaiden näkemys luokan virallisesta toimintakulttuurista ja oppilaskulttuurista?

5.3 Aineistona luokkapäiväkirjat

Tutkimusaineistoni koostuu erään luokan oppilaiden kirjoittamista luokkapäiväkirjoista, jotka on tuotettu maaliskuun 2010 ja joulukuun 2010 välisenä aikana. Aineisto on kerätty Lapset etnografeina –tutkimusmenetelmällä, jossa lapset havainnoivat oppitunteja ja kirjoittavat havainnoistaan päiväkirjaa. Olen saanut aineiston valmiina väitöskirjatutkijalta, joka on kokeillut ja kehitellyt kyseistä menetelmää tutkimusluokassa (Hohti 2010, ks. liite 1). Alun perin päiväkirjatoiminta alkoi luokassa pedagogisena käytänteenä.

Analysoimiani luokkapäiväkirjatekstejä on kaikkiaan 52 kappaletta. Kaikilla luokan oppilailla on ollut mahdollisuus osallistua päiväkirjatoimintaan, mutta tutkimusaineistoon sisältyy vain tutkimusluvan myöntäneiden oppilaiden tekstit. Näin ollen kirjoittajia on 29. Luokkapäiväkirjojen kirjoittajien ja teksteissä esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu, joten kirjoittajat ovat pysyneet minulle anonyymeina koko tutkimusprosessin ajan, eikä yksittäisiä oppilaita ole mahdollista yhdistää tiettyihin teksteihin. Aineistoon kuuluu myös joitakin päiväkirjakirjureiden kirjoittamia tarinoita, mutta en analysoi niitä, sillä tutkimukseni kohdistuu oppilaiden luokkapäiväkirjoissa kuvaamaan toimintaan. Lisäksi tutkimusluokan opettaja on kirjoittanut reflektioivia ajatuksia joistakin oppilaiden kertomista koulupäivistä, mutta en ole hyödyntänyt näitä tekstejä analyysissani.

Tutkimukseen osallistunut luokka on eräässä pienehkössä koulussa, joka sijaitsee keskituloisella kerros-pientaloalueella pääkaupunkiseudun läheisyydessä. Luokalla on 30 oppilasta, 18 poikaa ja 12 tyttöä. Aineiston keruun aikaan keväällä 2010 oppilaat olivat kolmannella luokalla ja syksyllä 2010 neljännellä luokalla. Luokalla ei ole maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Useilla oppilailla on keskittymis- ja tarkkaavaisuusongelmia, ja lisäksi luokalla on muutama erityisoppilas. Luokassa on ollut satunnaisesti apuna koulunkäyntiavustaja ja syksyllä resurssiopettaja. Lisäksi syyskuusta 2010 lähtien luokkaa on maanantaisin opettanut sijainen, jota luokkapäiväkirjoissa kutsutaan nimellä Kirsi. Opettaja kuvaa luokkahuonetta hyvin ahtaaksi. Oppilaat istuvat pöytäryhmissä, jotka vaihtuvat muutaman kuukauden välein.

Opettajan mukaan luokka on hyvin eloisa, ja välillä päiväkirjatoiminta on jäänyt vähemmälle huomiolle esimerkiksi riitatilanteiden selvittelyn takia. Toukokuun 2010 aineisto on vähäistä

juuri tämän vuoksi ja osittain myös siitä syystä, että kannettava tietokone oli tuolloin varattuna animaatioprojektiin.

Luokkapäiväkirjat on kirjoitettu siten, että luokasta on aina valittu vapaaehtoinen kirjuri, jonka tehtävänä on ollut kirjoittaa kannettavalla tietokoneella päiväkirjaa luokahuoneen tapahtumista kyseisen päivän ajan. Kirjuri on istunut luokan takaosassa. Päiväkirjajureilla ei ole ollut päivän aikana muita velvollisuuksia. Aineisto on täysin oppilaiden tuottamaa. Aluksi oppilaat saivat kirjoittamista varten tarkemman ohjeen, joka sisälsi ohjaavia kysymyksiä, kuten ”Miltä luokassa näyttää?”, ”Mitä ääniä luokassa kuuluu?”. Kuitenkin jo ensimmäisellä viikolla ohje otettiin pois, sillä tutkija huomasi sen ohjaavan tekstiä liikaa. Tämän jälkeen tutkija kehitti Lapset etnografeina- menetelmän ohjeen, jota toistettiin oppilaille aika ajoin. Jossakin vaiheessa syksyllä 2010 päiväkirjajureita pyydettiin lisäksi miettimään, mikä päivässä oli ollut kivaa, mikä kurjaa ja mitä he haluaisivat sanoa.

Lapset etnografeina –menetelmän ohje (Hohti 2010)

Opettaja/tutkija sanoo havainnoijille:

”Tarkastelkaa ympäristöänne (esim. luokahuonetta) niin tarkasti kuin osaatte.

Mitä siinä on? Mitä siellä tapahtuu?

Kirjoittakaa havainnot läppärille.

Voitte kirjoittaa myös omia ajatuksianne tai tarinoitanne.

Voitte myös piirtää kuvia tai sarjakuvia.”

Päiväkirjajureiksi on ollut aina useita halukkaita, ja tutkija on valinnut heidät halukkaiden joukosta niin, että vuorot vaihtuisivat mahdollisimman tasaisesti. Päiväkirjatyöskentely on tapahtunut pääasiassa oppilaiden omassa luokassa, joten päiväkirjamerkinnot eivät juurikaan koske englannin ja käsityön tunteja, eivätkä erityisopetusta, tukiopetusta, ruokailua tai

välitunteja. Toisinaan kannettava tietokone on ollut mukana retkillä ja kirjastossa, mikä on mahdollistanut kirjoittamisen luokan ulkopuolella.

Päiväkirjatoiminta edustaa lapsinäkökulmaista tutkimustapaa, jossa lapsille annetaan vapaus kertoa ympäristöstään heidän haluamallaan tavalla ilman tutkijan tekemiä ennakkorajauksia. Oppilaiden kirjoittamat päiväkirjat eivät ole erityisen yleisesti käytettyä tutkimusaineistoa (Delamont 2003, 123). Etnografisessa tutkimuksessa dokumentit antavat mahdollisuuden tarkastella useita kysymyksiä, kuten: Miten dokumentit on kirjoitettu? Kuinka niitä luetaan? Kuka dokumentit on kirjoittanut? Kuka niitä lukee ja mitä tarkoitusta varten? Mitä on jätetty pois? Mitä kirjoittaja näyttää pitävän itsestäänselvänä? (Punch 2009, 159–160.) Olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut siitä, mistä lapset päiväkirjoissa kertovat ja mistä he eivät kerro ja miten päiväkirjatekstit on kirjoitettu.

Luokkapäiväkirjat ovat oppilaiden tuottamia narratiiveja. Cortazzi (2007) kuvaa kertomista tärkeäksi keinoksi ymmärtää menneitä tapahtumia ja jakaa niitä muiden kanssa. Useimmat narratiivit koskevat asioita, jotka ovat tavalla tai toisella merkittäviä kertojalle ja lukijoille. Narratiivit sisältävät tapahtuman tai sarjan tapahtumia sekä kokemuksia (tapahtumiin liittyviä käsityksiä, reaktioita, tunteita ja merkityksiä), jotka järjestyvät ajallisesti ja paikallisesti johdonmukaiseksi kertomukseksi. (Cortazzi 2007, 384; 388.)

Delamont (2003, 123) muistuttaa, että kaikki dokumentit ovat sosiaalisesti tuotettuja jotakin yleisöä varten. Hall (1999) jatkaa, että puhumme ja kirjoitamme aina tietyistä paikasta, tietyssä aikana, tietyn erityisen historian ja kulttuurin kehyksessä. Sanomme asioita aina jossakin kontekstissa, jostakin positiosta. (Hall 1999, 224.) Niinpä dokumentteja on myös tulkittava sosiaalista kontekstia vasten (Delamont 2003, 123). Teksteihin sisältyy myös viestejä siitä, minkälaisessa yhteydessä mitään on sopivaa tuoda julki. Kieli, jolla kerrotaan ja teksti, jota tuotetaan ovat samalla sekä sosiaalisia että yksilöllisiä. Kuvaillessaan omaa maailmaansa ihminen samalla liittyy kerrontaansa omia havainto- ja tulkintatapojaan, omaa sisäistä todellisuuttaan. Kulttuuriset ja yksilölliset merkityksenantotavat vaikuttavat kerrontaamme. Havainto- ja tulkintatapamme kehittyvät yhteisöllisinä prosesseina tietyissä institutionalisoituneissa kehyksissä. (Laine 2000, 24–25.) On tärkeää pohtia, millä tavoin

kouluinstitutionaalinen konteksti on mahdollisesti vaikuttanut luokkapäiväkirjojen syntyyn ja näkyy teksteissä.

5.4 Menetelmänä sisällönanalyysi

Etnografiselle aineistolle on tavallisesti ominaista sen ”strukturoidumattomuus”. Tällä tarkoitetaan, että aineistot ovat tyypillisesti muodoltaan esimerkiksi kuvailevia kenttämuistiinpanoja tai videokuvausten transkriptejä, eivätkä valmiiksi analyttisiin kategorioihin järjestettyjä. Analyysiin kuuluukin usein näiden analyttisten kategorioiden luominen. Kvalitatiivisen aineiston analyysissä ensimmäisenä tehtävänä on löytää joitakin käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mistä aineistossa on kyse. Tutkijan pyrkimyksenä on paitsi tehdä aineistosta ymmärrettävää, myös tehdä se analyttisellä tavalla, joka tarjoaa uudenlaisen näkökulman tutkittavaan ilmiöön ja rakentuu aiemmille tutkimuksille. (Hammersley & Atkinson 2007, 161–162.) Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat etnografia, narratiivit, informaali, virallinen ja fyysinen koulu, skripti ja vastaskripti sekä lapset toimijoina.

Etnografinen analyysi harvemmin alkaa tarkoin määritellystä teoriasta. On tärkeää, että teoria ja kirjallisuus eivät ennalta ohjaa analyysia, vaan toimivat apuna aineiston ymmärtämisessä (Hammersley & Atkinson 2007, 163). Valitsinkin laadullisen tutkimusaineistoni analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, jonka avulla dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi 2003, 103). Mielestäni sisällönanalyysi on sopusoinnussa esittämäni viitekehyksen sekä lapsinäkökulmaa tavoittelevan tutkimustehtävän kanssa.

Alasuutarin (1999, 31–32) mukaan ihmistieteiden tutkimuskenttää ei voi jakaa ”kvalitatiivisiin” ja ”kvantitatiivisiin” menetelmiin. Sen sijaan hän erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: luonnontieteellinen koeasetelma sekä arvoituksen ratkaiseminen. Näitä kahta mallia ei silti voi samastaa kahdeksi tutkimustyyppiä. Toisaalta on olemassa puhtaita lomaketutkimuksia sekä tutkimuksia, joissa ei noudateta mitään tai vain joitain lomaketutkimuksessa käytettäviä tilastollisen tutkimuksen normeja. Lisäksi

laadullisesta tutkimuksesta on erotettava sellaiset tutkimukset, joissa laadullinen aineisto on jälkikäteen koodattu strukturoitua kyselyä vastaavaan muotoon tai analyysimenetelmänä on käytetty ainoastaan tilastollista analyysia. (Alasuutari 1999, 32–33.) Laadullinen tutkimus on ennen kaikkea kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 68), jossa aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen voidaan katsoa kehittyvän vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2001, 68).

Laadullisen aineiston perusanalyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi ei ole vain metodi, vaan myös väljä teoreettinen kehys. Tästä näkökulmasta katsottuna useimmat analyysimenetelmät perustuvat sisällönanalyysiin. On huomattava, että sisällönanalyysi ja sisällön erittely ovat eri asioita. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan analyysia, jossa aineistoa kuvataan kvantitatiivisesti, kun taas sisällönanalyysissa aineiston kuvaus on sanallista. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä. Sen avulla aineisto pyritään tiivistämään ja jäsentämään johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–106.) Aineistosta tehdyt havainnot ovat tutkijalle vain *johtolankoja* tulkintaa varten, eivätkä siis vielä varsinaisia tutkimustuloksia (Alasuutari 1999, 78). Alasuutari (1999) erottaakin laadullisessa analyysissa kaksi vaihetta: havaintojen pelkistämisen ja arvoituksen ratkaisemisen. Tosin tämän erottelun voi tehdä vain analyttisesti, sillä todellisuudessa vaiheet nivoutuvat aina toisiinsa. (Alasuutari 1999, 39.)

Eskolan (2001, 136) jaottelun mukaan sisällönanalyysia voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriasidonnaisesti. Aineistolähtöisyys tarkoittaa, että analysoinnissa jäsennetään aineistosta käsin ne teemat, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä (Kiviniemi 2001, 68). Analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistoa käsitellään myös kokonaisvaltaisesti siten, että tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään suhteessa kontekstiinsa ja tutkittujen tapahtumien erityispiirteisiin (Kiviniemi 2001, 68). Aiemmat havainnot, tiedot tai teoriat tutkittavasta ilmiöstä eivät ohjaa analyysin toteuttamista, eivätkä vaikuta sen lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Kiviniemi (2001) kuitenkin esittää, että teorian ja empirian välinen suhde on laadullisessa tutkimuksessa vuorovaikutteinen. Tutkijan teoreettiset näkökulmat suuntaavat osaltaan tutkimuksen kulkua, ja vastaavasti kentältä esiin nousevat näkökohdat voivat tuottaa uusia käsitteellistyksiä ja

uutta teoriaa tarkasteltavana olevasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2001, 72.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) näkevät, että objektiivisia, ”puhtaita” havaintoja ei sinällään ole olemassa, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Näin on pohdittava sitä, voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä noudata tutkijan ennakkoluuloja. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96.)

Edellä mainittuja ongelmia voidaan pyrkiä ratkaisemaan teoriaohjaavassa analyysissä, joka etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta erona on se, että teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan valmiina tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96; 117). Tämän tutkimuksen aineisto on täysin lasten tuottamaa, eikä ennalta määriteltä tutkimustehtävä ole vaikuttanut sen syntyyn. Näin ollen analyysi on myös toteutettu pääosin aineistolähtöisesti, ja teorian rooli on ollut tukea ilmiöiden käsitteellistämistä. Olen käyttänyt analyysissä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä *informaali, virallinen ja fyysinen koulu, skripti ja vastaskripti*.

5.5 Tutkimuksen kulku

Ennen varsinaista analyysia tutkijan on päätettävä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja rajattava muu osa aineistosta pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Ensin aineistosta voidaan katsoa esiin nousevia mielenkiintoisia tai yllättäviä ja hämmästyttäviä asioita sekä verrata aineistoa omiin mielikuviiin tai aiempaan teoriaan ja tarkastella, onko eri ryhmien tai yksilöiden välillä näkyviä ristiriitaisuuksia (Hammersley & Atkinson 2007, 163). Kvalitatiiviselle aineistolle on tavallisesti ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 1999, 84). Tämän tutkimuksen aineistona olevat luokkapäiväkirjat sisältävät runsaasti materiaalia, jota olisi mahdollista analysoida monesta näkökulmasta. Sen vuoksi oli tärkeää valita, mihin haluaisin aineiston tarkastelussa keskittyä.

Sain tutkimusaineiston sähköisessä muodossa lokakuussa 2010 ja lopullisen korjatun aineiston maaliskuussa 2011. Aluksi luin päiväkirja-aineiston läpi useamman kerran ja

kirjoitin samalla ylös huomioita ja kysymyksiä, joita kirjoitukset minussa herättivät. Huomasin, että päiväkirjoissa kerrottiin pääasiassa luokan eri toimijoiden toiminnasta ja kiinnitin heti huomioni siihen, että oppilaat kirjoittivat paljon myös informaalista luokkahuonetoiminnasta. Seuraavilla lukukerroilla aloin tehdä teksteihin merkintöjä ja alleviivasin tietyllä värillä ne kohdat, joissa puhuttiin oppilaiden ja toisaalta opettajan toiminnasta. Lisäksi tein väljää luokittelua ja merkitsin eri väreillä niitä asioita, jotka näyttivät toistuvan aineistossa. Näin sain alustavan käsityksen siitä, mitä kaikkea aineisto piti sisällään. Tutkimusongelmakseni alkoi vähitellen muodostua se, millaista oppilaiden kuvaama toisten oppilaiden luokkahuonetoiminta on.

Hammersley ja Atkinson (2007, 168) esittävät, että etnografisten tutkimusten fokuksena on usein toiminta: mitä ihmiset tekevät ja miksi. Jotta tutkija voisi ymmärtää, miksi ihmiset toimivat tietyllä tavalla, on hänen ymmärrettävä, mitä merkityksiä toimintaan liittyy. Analyysissa on näin kiinnitettävä huomiota niihin keinoihin ja menetelmiin, joiden mukaan ihmiset toimivat sosiaalisessa elämässä. Niinpä toiminnan analyysi voi kohdistua esimerkiksi rutiininomaisiin toimintoihin, ”performatiiveihin”, kuten rituaaleihin tai päinvastoin odottamattomiin seurauksiin ja kriiseihin. (Hammersley & Atkinson 2007, 168–169.) Tässä tutkimuksessa ei analysoida ihmisten toimintaa heidän ympäristössään, vaan lasten narratiiveja luokasta ja sen toimijoiden toiminnasta. Hammersley ja Atkinson (2007, 171) huomauttavat, että narratiiveja tulisi kuitenkin analysoida yleisen etnografisen tutkimuskehyksen sisällä.

Aineistolähtöisen laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi, jonka alussa aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Tämä tarkoittaa sitä, että aineistosta karsitaan pois tutkimukselle epäolennaiset asiat ja informaatiota tiivistetään tai pilkotaan osiin. Pelkistäminen voidaan toteuttaa siten, että aukikirjoitetusta datasta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka voidaan korostaa aineistosta. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 108–109.)

Jatkoin aineiston analyysia kokoamalla Microsoft Word-ohjelmalla tekemääni taulukkoon kaikki oppilaiden toimintaa koskevat merkinnät, jotka olin korostanut teksteistä tietyllä

värillä. Pelkistin alkuperäisilmaukset ja ryhmittelin pelkistettyjä ilmauksia erilaisten luokkien alle. Kirjoitin lisäksi kunkin alkuperäisilmauksen yhteyteen, kuka/ketkä olivat kyseisen toiminnan subjekteja ja luokittelin toimintaa aktiiviseksi tai passiiviseksi. Lisäksi merkitsin ylös, mikäli toimintaan liittyi eri toimijoiden, kuten oppilaan ja opettajan tai oppilaiden välinen relaatio.

Halusin jäsentää tutkimusaineiston hyvin, joten otin aineiston pelkistämisessä myös avukseni Atlas.ti-ohjelman, jolla saatoin koodata koko aineiston. Tietokoneohjelmat on tarkoitettu juuri helpottamaan laadullisen aineiston hallintaa sekä kehittämään luokitusjärjestelmää (Rantala 2001, 87). Ennen analyysin aloittamista on tutkimustehtävän ja aineiston laadun mukaisesti määritettävä analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Koska olin kiinnostunut erityisesti havainnoista, jotka koskivat oppilaiden toimintaa, valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, mikä tarkoitti, että toiminnan subjektin vaihtuessa oli kyse uudesta ajatuskokonaisuudesta. Useimmissa tapauksissa ajatuskokonaisuus oli yksi virke.

Toteutin koodauksen siten, että luin aineistoa läpi ja merkitsin samalla kunkin analyysiyksikön kohdalle koodinimen/koodinimiä. Esimerkiksi oppilaan toimintaan liittyvä havainto sai koodinimen ”oppilaan toiminta” sekä muita koodinimiä riippuen siitä, mihin toiminta kohdistui. Mikäli asiayhteydestä ei selvinnyt, mihin toiminta liittyi, kirjoitin merkinnän kohdalle ainoastaan toiminnan subjektin (oppilaan toiminta/opettajan toiminta), sillä en halunnut ylitulkita aineistoa. Alasuutari (2001) muistuttaakin, että laadullisessa analyysissä yksikin poikkeus kumoaa säännön. Havaintoja yhdistettäessä niistä etsitään yhteisiä piirteitä, joten kaikkien raakahavaintojen on sovittava yhdistämällä tuotettuun ”makrohavaintoon”. (Alasuutari 2001, 42.)

Lopullinen koodilista syntyi lukiessani aineistoa, mutta jo saamani käsitys aineistosta sekä lukemani kirjallisuus vaikuttivat siihen, millä tavoin nimesin koodeja. Atlas.ti -ohjelmalla pystyin myös kvantifioimaan aineiston eli laskemaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy luokkapäiväkirjahavainnoissa. Niinpä koodauksen tuloksena minulle selvisi, että suurin osa päiväkirjahavainnoista kertoi oppilaiden toiminnasta. Sain siis ohjelmalla pelkistettyä

alkuperäisilmaukset sekä ryhmiteltyä pelkistettyjä ilmauksia. Ryhmittelyssä eli klusteroinnissa samaa asiaa tarkoittavista käsitteistä muodostetaan alaluokkia, jotka nimetään luokan sisältöä vastaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Jatkoin aineiston analysointia tekemieni koodiluokkien eli alaluokkien avulla. Manuaalisesti tekemäni luokittelu tuki Atlas.ti-ohjelmalla tehtyä luokittelua. Päädyin kuitenkin jättämään pois toiminnan jaottelun aktiiviseksi ja passiiviseksi, sillä aktiivisen ja passiivisen toiminnan vastapari ei mielestäni toiminut narratiiveissa esiintyvän toiminnan selittämisessä. Koin ongelmalliseksi tulkita, milloin oli kyse passiivisesta ja aktiivisesta toiminnasta. Lisäksi rajasin analyysin vain luokkapäiväkirjoissa olevaa toimintaa koskevaksi, enkä ottanut tarkasteltavaksi toimijoiden välisiä relaatioita.

Aineiston ryhmittelyä seuraa aineiston abstrahointi, jossa alaluokkia yhdistetään yläluokiksi ja lopulta pääluokiksi. Empiirinen aineisto liitetään siis teoreettisiin käsitteisiin, ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–113.) Alasuutari (1999) kutsuu pelkistämistä seuraavaa vaihetta arvoituksen ratkaisemiseksi eli tulosten tulkinnaksi. Toisin sanoen tutkijan on tehtävä pelkistämisen pohjalta syntyneiden johtolankojen perusteella päätelmiä sekä merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1999, 44–46.) Etnografisen tutkimuksen tärkein tavoite onkin onnistunut tulkinta. Koko tutkimus on ensisijaisesti tulkinnallista, sillä tutkija tulkitsee tutkittavien tulkintoja. (Syrjäläinen 1994, 96.) Tutkittavien tulkinnat ilmiöistä edustavat niin sanottua ensimmäisen asteen tulkintaa. Tutkijan tehtävänä on jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintoja antamalla niille uusia merkityksiä. (Eskola & Suoranta 1999, 149.) Kirjoitan tekemästäni tulkinnasta luvussa 7.

5.6 Luotettavuustarkastelua

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia tutkimusperinteitä, joten laadullisen tutkimuksen piirissä on myös erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa yhtä selvästi toisistaan kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijan on koko tutkimusprosessin ajan pohdittava

tekemiään ratkaisuja sekä otettava kantaa analyysin kattavuuteen ja työn luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvioidaankin ensisijaisesti koko tutkimusprosessia. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. On tärkeää, että tutkija myöntää olevansa tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1999, 209–211.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta on tavallisesti arvioitu *validiteetin* ja *reliabiliteetin* käsittein. Näiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu laadullisen tutkimuksen piirissä, sillä niiden on katsottu vastaavan lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeita. Laadullisen tutkimuksen arviointiin ei ole siis olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta onkin arvioitava kokonaisuutena, jolloin painotetaan sen sisäistä johdonmukaisuutta. Näin luotettavuutta arvioidaan sen perusteella, kuinka hyvin tutkija on selvittänyt tutkimusraportissaan tutkimuksen eri vaiheet, joiden tulisi olla toteutettu hyvin paitsi erikseen mutta myös suhteessa toisiinsa. Tutkimusraportissa on siis tuotava esiin seuraavia asioita: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumus tutkijana tässä tutkimuksessa, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija–tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa varaamalla riittävästi aikaa tutkimuksen tekoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–142.) Olen pyrkinyt selvittämään ja perustelemaan mahdollisimman tarkasti edellä mainitut tutkimusprosessiin liittyvät asiat ja prosessin aikana tekemäni ratkaisut.

Oma roolini tutkijana on rajoittunut aineiston analyysiin ja tulkintaan. Sain aineiston valmiina, joten en pysty arvioimaan aineiston keruun luotettavuutta muuta kuin saamieni tietojen pohjalta. Olen kuvannut tutkimusraportissa tutkimuskontekstia ja sitä, kuinka aineisto on tuotettu. Tutkija ei ole valinnut tutkimusta varten tiettyjä informantteja, vaan lähtökohtaisesti kaikilla luokan oppilailla on ollut mahdollisuus toimia kanssatutkijoina. Lopullisessa tutkimusaineistossa on vain tutkimusluvan myöntäneiden oppilaiden tekstejä. Tutkimusaineisto on kirjoitettu oppitunneilla. Etnografeina toimineille oppilaille on varattu työskentelytilaa sekä kannettava tietokone ja kyniä ja paperia. Itse en ole siis tutkijana vaikuttanut tutkimusolosuhteisiin.

Syrjäläinen (1994) esittää, että etnografisessa tutkimuksessa voidaan lisäksi arvioida seuraavia näkökohtia: tutkimustehtävän tarkentuminen, toistuvasti tehdyt havainnot ja niiden liittäminen käsitteisiin, alkuperäisen kontekstin kunnioittaminen, teknisten apuvälineiden käyttäminen, tutkijan aseman esiin tuominen. Aineistoni käsittää toukokuuta 2010 lukuun ottamatta lähes päivittäin kirjoitettuja päiväkirjatekstejä. Havaintoja on siis tehty säännöllisesti. Kuten edellä mainitsin, oppilailla on ollut käytettävissään kannettava tietokone havaintojen kirjaamista varten. Tutkimustehtäväni tarkentui luettuani aineiston useaan kertaan läpi. Analyysissä olen pyrkinyt säilyttämään lasten näkökulman tutkittavaan ilmiöön.

Mäkelän (1990, 47–48) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin: aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyyteen, analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen sekä toistettavuuteen. Aineiston merkittävyydelle on vaikea asettaa ennakkokriteerejä. Siitä huolimatta tutkijan pitäisi olla valmis puolustamaan aineistonsa merkittävyyttä ja tunnistettava aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka sekä sen tuotantoehdot. Yhtä lailla hankalaa on määrittää, milloin aineisto on riittävä. (Mäkelä 1990, 48-52.) Mäkelä (1990) ehdottaa, että ensin kannattaa analysoida huolellisesti pienehkö aineisto, ja pohtia vasta tämän jälkeen, tarvitaanko lisää aineistoa. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdeksan kuukauden ajalta ja aineistoa on mielestäni runsaasti tutkimustehtävää ajatellen. Luokkapäiväkirjat ovat ainutlaatuisia narratiiveja tutkimusluokan oppilaiden arjesta. Tutkimusaineiston keruussa käytetty innovatiivinen Lapset etnografeina –menetelmä (Hohti 2010) on osoitus globaalista pyrkimyksestä saada lapsen ääni kuuluviin. Näen luokkapäiväkirja-aineiston sekä tämän tutkimuksen yhteiskunnallisesti merkittävänä, sillä lasten kertomusten kautta saamme tietoa lasten kokemuksista ja näkemyksistä. Tutkimustietoa voidaan hyödyntää lapsia koskevassa päätöksenteossa. Tutkimus edustaa vahvasti lapsinäkökulmaista tutkimusta, ja siten sillä on paikkansa ajankohtaisessa lasten toimijuutta ja lapsinäkökulmaa korostavassa keskustelussa.

Kattavassa analyysissä tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Analyysin kattavuutta voi mahdollisesti parantaa käyttämällä apuna laadullisen aineiston analyysiin tarkoitettuja ohjelmia (Eskola & Suoranta 1999, 216). Otin aineiston analyysissä avukseni Atlas.ti6 –ohjelman, jonka avulla pystyin jäsentämään aineistoni hyvin. Koska päiväkirja-aineisto on hyvin rikas ja sisältää monipuolisia havaintoja luokan arjesta, halusin

hyödyntää ohjelmaa, jolla saisin luokiteltua aineiston nopeasti ja luotettavasti. Koodasin koko aineiston ja sain siten kattavan kuvan siitä, mitä aineisto pitää sisällään ja mihin oppilaiden havainnot pääasiassa keskittyvät. Näin saatoin valita tarkemmaksi analyysin kohteeksi juuri ne asiat, joista oppilaiden teksteissä oli eniten merkintöjä. Toki on huomioitava, että jo koodauslistani vaikutti siihen, millaisia teemoja aineistosta löytyi.

Mäkelä (1990) tarkoittaa analyysin arvioitavuudella sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan tekemää päättelyä. Toistettavuudella taas viitataan siihen, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty yksiselitteisesti. Toisen tutkijan pitäisi niitä soveltamalla päätyä samoihin tuloksiin. (Mäkelä 1990, 53.) Olen selvittänyt luvussa 5.5, kuinka analyysini eteni ja tulososiossa olen taulukoinut sisällönanalyysini tulokset. Näin lukija voi arvioida tekemiäni päätelmiä. Koska analyysini perustuu oppilaiden kirjoittamiin havaintoihin, olen varonut ylitulkitsemaista aineistoa tai kuvittelemasta tilanteita, joissa en ole itse ollut läsnä. Luokkapäiväkirjat ovat jo itsessään oppilaiden tulkintoja tapahtumista, joita tutkijana tulkitsen. Tutkimusaineisto sisältää lasten tekemiä havaintoja, jotka on samalla käsitettävä lasten narratiiveina. Analyysini kohdistui oppilaiden toimintaan luokassa. Jouduin sulkemaan pois sellaisia aineiston kohtia, jotka olivat tutkimustehtävää ajatellen epäselviä. En esimerkiksi voinut joissakin tapauksissa olla varma, oliko oppilaan toiminta informaalia vuorovaikutusta vai osallistumista oppitunnilla tehtäviin asioihin. Väärä tulkintani olisi vaikuttanut analyysin uskottavuuteen.

Tutkijan on vakuutettava lukijat kuvattujen tapahtumien totuudenmukaisuudesta. Tämän vuoksi tutkimusraportista on löydyttävä riittävästi lainauksia alkuperäisaineistosta. (Syrjäläinen 1994, 99.) Olen sisällyttänyt tulososioon useita lainauksia luokkapäiväkirjoista.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini tulokset. Alaluvussa 6.1 kuvailen luokkapäiväkirja-aineistoa ja erittelen, mistä oppilaat kirjoittavat päiväkirjateksteissä. Tarkastelen alaluvussa

6.2, miten oppilaat kuvaavat toisten oppilaiden luokkahuonetoimintaa. Lisäksi raportoin alaluvussa 6.3 skripti-vastaskripti –mallin mukaan tehdyn analyysin tuloksista.

6.1 Luokkapäiväkirjat kertovat toiminnasta

Tässä tutkimuksessa oppilaat toimivat kanssatutkijoina ja informantteina. Analysoin Atlas.ti6 –ohjelmaa apuna käyttäen, mihin oppilaat kiinnittävät päiväkirjahavainnoissaan huomiota, sillä olin kiinnostunut siitä, mikä lasten näkökulmasta on merkityksellistä tietoa. Koodasin koko tutkimusaineiston, ja sen tuloksena selvisi, että suurin osa (847 merkintää) kaikista päiväkirjamerkinnöistä (1636 kappaletta) oli oppilaiden toimintaa. Opettajan toiminnasta puolestaan kertoi 252 merkintää. Vaikka tutkimuksissa (ks. esim. Lindroos 1997, 17) on todettu, että opettaja on oppitunneilla suurimman osan ajasta äänessä, oppilaat kirjoittivat selvästi enemmän oppilaiden kuin opettajan toiminnasta.

Lapsietnografien tuottama aineisto kuvaa ennen kaikkea luokassa ja sen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa. Tekstejä voi kutsua toimintakertomuksiksi (vrt. Laine 2003), joissa tapahtumat seuraavat toisiaan. Kirjoittajat ovat empiristejä, jotka kertovat havainnoistaan, mutta eivät juurikaan puhu toisten tunteista tai pohdi heidän toimintansa motiiveja ja intentioita (opettajan ja oppilaiden tunteita mainittiin teksteissä 12 kertaa). Oppilaat siis raportoivat toteavaan sävyyn, mitä luokassa tapahtuu. Tapahtumat etenevät ajallisessa järjestyksessä päivän alusta päivän loppuun. Oppituntikertomuksista ei voi kuitenkaan mielestäni selvästi erottaa kertomukselle ominaista alkua, käännekohtaa ja loppua, vaan näen luokkapäiväkirjat pikemminkin moniäänisen luokan tapahtumia tulkitsevinä kirjoituksina. Tyypillinen päiväkirjateksti alkaa maininnalla siitä, mikä oppitunti on meneillään tai mitä päivän aluksi tehdään. Luokkapäiväkirjoissa koulupäivät jäsentyvät päiväjärjestyksen mukaan. Esimerkiksi:

Ensimmäinen tunti on matikkaa, nyt tarkistetaan läksyt. (5.10.2010 Terhi ja Henna)

Koulu päivä alkoi, opettaja kirjoitti päiväjärjestyksen. (3.3.2010 Petri ja Harri)

Uskonnon tunti alkaa. Anna [opettaja] kysyy mitä tiedetään pääsiäisestä. (Konsta ja Kaarlo 23.3.2010)

Luokkahuone on päiväkirjanarratiivien pääasiallinen tapahtumapaikka ja toimintotila, jossa tapahtuu samanaikaisesti monia eri asioita. Opettaja luo tavallisesti toiminnallaan tilasta oppimisympäristön, kuten seuraavat lainaukset luokkapäiväkirjoista osoittavat:

Anna [opettaja] tarkasti läksyt,

ja sen jälkeen oppilaat alkoivat tehdä matikkaa. (1.3.2010 Patrik ja Teijo)

Anna [opettaja] tuli ja alkoi tunti Kysely. (12.3.2010 Teijo ja Elmo)

Tänään aamulla tarkistetaan sanataiturin läksyt. Anna [opettaja] puhuu adjektiiveistä.
(Aapeli ja Veikko 17.3.2010)

Goffman (1986, 43) esittää toimintojen aloittamisen olevan eräänlaisten avaintoimintojen tai avainten käyttöä. Jokin asia antaa tilanteen tulkinta-avaimen, jonka perusteella määritämme tilanteen esimerkiksi oppitunniksi. Edellisissä päiväkirjalainauksissa tällaisia tulkinta-avaimia ovat opettajan toiminta sekä oppitunteihin kuuluva rutiini, läksyjen tarkistaminen.

Päiväkirjakertomuksissa koulupäivät ovat tapahtumarikkaita. Virallisen toimintakulttuurin kuvailun lisäksi päiväkirjakirjurit näyttävät pitävän tärkeänä myös virallisesta koulutyöskentelystä poikkeavan toiminnan raportoimista. Tähän liittämäni luokkapäiväkirja havainnollistaa, kuinka oppilaiden narratiiveissa luokan arki näyttäytyy tapahtumaketjuina:

Nyt alkaa yllin tunti. Anna [opettaja] piirtää päivä järjestystä. Luokassa alkaa pikkaisen kova melu. Luokassa Harri huutaa Annalle mikä sivu! Urho tulee katsomaan ja lähtee melkein heti. Anna huutaa lähdetäämpä lukemaan. Nyt kaikki lukee ja Konsta piirsi ninjan! Raila oli menossa hakemaan virsikirjoja. Teijo höpöttää jotain Ruutille. Veikko puhuu kovaa ja Aku tuli katsomaan. Aku ja Konsta puhuu ihme kieltä. Anna antaa puhe vuoron Petrille. Anna huutaa luokalle kuuntele mitä seuraavaksi. Anna huutaa että täytyy lukea yllistä sivu.134-135. Anna kirjoittaa taululle että täytyy kirjoittaa vihkoon tiivistelmä. Ville piirtää Ninjoja ja helokopterin. Luokassa on rauhallista. Anna katsoo jotain kyniä. Kaikki tekevät rauhallista työtä.

Titta miettii mitä tekee! Luokassa joku alkaa puhua. Petri tulee katsomaan. Konsta piirtää ninja X:ää. Anna laittoi läksyt tauulle. Ja Anna laittoi toiselle taululle nuori suomi lapun.

- 13.4.2010 Ville ja Konsta

Luokkapäiväkirjat ovat samalla sekä etnografien tekemiä havaintomuistiinpanoja että oppilaiden narratiiveja oman luokan koulupäivistä. Niinpä on mielenkiintoista tarkastella, mistä oppilaat kertovat ja mistä he puolestaan eivät kerro. Oletan, että oppilaat kirjoittavat juuri niistä asioista, jotka poikkeavat oppilaiden näkökulmasta luokan virallisen toimintakulttuurin mukaisesta toiminnasta. Oppilaat puhuvat tässä tutkimuksessa tietäjän positioista. Siten heillä on valta määrittää, mikä on arvokasta ja tärkeää tietoa juuri tässä yhteydessä. Vaikka lapsilla on ollut mahdollisuus tuottaa juuri sellaisia oppituntikertomuksia kuin he haluavat, on olennaista huomioida päiväkirjatekstien syntykonteksti eli kouluinstituutio. Palaan tämän asian pohdintaan viimeisessä luvussa. Olen liittänyt tutkimusraporttini liitteisiin kaksi kokonaista luokkapäiväkirjaa, jotka edustavat kahta toisistaan erottuvaa päiväkirjatyypistä: toimintakertomus sekä toimintakertomus, jonka yhteydessä on lasten keksimä fiktiivinen tarina.

Olen taulukoinut (taulukko 1) Atlas.ti-ohjelmalla tekemäni luokat koko luokkapäiväkirja-aineistosta. Taulukko 1 ilmentää, mihin oppilaiden kirjoittamat havainnot liittyvät. Lukumäärät kertovat, kuinka monta ilmausta kuhunkin luokkaan sisältyy. On huomioitava, että samat alkuperäisilmaukset saattavat kuulua useaan luokkaan. Koska oppilaiden havainnot koskivat ennen kaikkea toisten oppilaiden toimintaa, muodostin luokkia, jotka erittelevät tarkemmin, mitä oppilaan toiminta on. Joitakin ilmauksia oli kuitenkin ongelmallista tulkita ja luokitella tarkemmin. Merkitsin esimerkiksi seuraavan alkuperäisilmauksen vain oppilaiden toiminnaksi, sillä en voinut päiväkirjatekstistä päätellä, mihin toiminta liittyi: *Ville löysi hienon homman.* – Elmo ja Ville 4.10.2010

TAULUKKO 1. Atlas.ti-ohjelmalla muodostetut luokat päiväkirja-aineistosta.

ESIMERKKI ALKUPERÄISESTÄ ILMAUKSESTA	KOODINIMI	ILMAUSTEN LUKUMÄÄRÄ
<i>Oppilaat tulivat luokkaan</i>	oppilaan toiminta	847
<i>Ville pelleilee kuminauhalla.</i>	oppilaiden informaali toiminta	316
<i>Elmo tekee laskuja.</i>	oppilaiden virallisen koulun toiminta	256
<i>Anna kiertelee luokassa.</i>	Opettajan virallinen toiminta	252
<i>Seuraava tunti on musaa.</i>	päiväjärjestys	212
<i>Nyt Raila nostaa Teijon ilmaan.</i>	fyysinen koulu: liike/ruumiillisuus	186
<i>Nyt tuli päässälaskuja.</i>	virallinen koulu	132
<i>Välkällä pelasimme jalkapalloa.</i>	välitunti	83
<i>Henna vinkuu!!!</i>	fyysinen koulu: ääni	75
<i>On aivan niin hiljaista ettei tänä vuonna olla oltu.</i>	työrauha	67
<i>Tänään on opettajien päivä.</i>	yleinen toteamus	44
<i>Nyt alkaa ruokailu.</i>	ruokailu	42
<i>Aapeli yritti katsoa tätä päiväkirjaa.</i>	luokkapäiväkirjoihin liittyvä toiminta	38
<i>Kello on nyt 9.14.</i>	aika	28
<i>Liisa [koulunkäyntiavustaja] neuvoo Siiriä--</i>	koulunkäyntiavustajan toiminta	9
<i>Petri on vieläkin vihainen.</i>	oppilaan olotila/tunne	7
<i>Gorilla tuijottaa meitä.</i>	muu	7
<i>Ruokailussa Heikki [rehtori]vaani isoa pöytää ja tuli kolme kertaa sanomaan pöydän hirvittävästä melusta ja että saa puhua ainoastaan vierus kaverin kanssa,</i>	rehtorin toiminta	3

6.2 Oppilaiden kuvaama luokkahuonetoiminta

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin lasten näkökulmia koululuokan arjesta. Koska päiväkirja-aineistossa kerrotaan eniten oppilaiden toiminnasta, halusin eritellä tarkemmin, miten oppilaat kuvaavat toisten oppilaiden toimintaa, mihin oppilaiden toiminta kohdistuu ja

millaisen kuvan nämä kirjoitukset antavat tämän luokan toimintakulttuurista sekä sen rinnalla olevasta oppilaskulttuurista. Olen sisällönanalyysissä jakanut oppilaiden toimintaa koskevat havainnot virallisen koulun, informaalin koulun ja fyysisen koulun pääluokkiin (vrt. Gordon & Lahelma 2003). Kaikkia oppilaiden toimintaa koskevia havaintoja ei voinut sijoittaa edellä mainittuihin pääluokkiin, sillä luokkapäiväkirjoista ei aina voinut tehdä johtopäätöstä siitä, mitä oppilaan toiminta oli ja mihin se liittyi. Käsittelen tämän analyysin tuloksia seuraavissa alaluvuissa.

6.2.1 Virallinen koulu

Oppilaiden virallisen koulun toiminnasta kertoi Atlas.ti-ohjelmalla tekemäni analyysin mukaan 256/ merkintää. Tämän lisäksi luokassa virallinen koulu oli 132 havaintoa, jotka liittyivät virallisen koulun toimintaan, mutta näistä havainnoista ei voinut selvästi erottaa toiminnan subjektia, joten muodostin havainnoista oman luokkansa. Rajasin siis tämän analyysin koskemaan vain ilmaisuja, joissa on jollakin tavalla mainittu oppilaat. Tässä tutkimuksessa virallinen koulu sisältää Gordonin ym. (2000, 65) määritelmään perustuen opetussuunnitelmat, opetusjärjestelyt, oppimateriaalit sekä opetuksen ympärille kuuluvan vuorovaikutuksen.

Nelsonin ja Gruendelin (1986) mukaan lapsilla on hyvin järjestäytyneitä representaatioita tutuista tilanteista, mikä tarkoittaa, että lapset tietävät, mitä keskeisiä toimintoja tilanteisiin liittyy. Näin voidaan päätellä, että koululaisilla on virallisen koulun toimintaa koskeva skripti, joka auttaa heitä ennakoimaan koulupäivien tapahtumia. Päiväkirjateksteissä päivät järjestyvät lukujärjestyksen mukaisesti oppitunneiksi, jotka sisältävät joukon erilaisia rutiininomaisia toimintoja, joista päiväkirjakirjurit kirjoittavat aivan kuin ne olisivat itsestään selviä myös lukijalle. Päiväjärjestys (ks. taulukko 1) jäsentää luokkapäiväkirjat ajallisesti eteneviksi oppituntikertomuksiksi. Myös Laine (2001, 122) teki tutkimuksessaan huomion, että oppilaiden kirjoituksissa konkreetti toiminta teki luokan sosiaalisesta tilasta pelkistetyn toimintotilan, jossa opettaja opettaa ja oppilaat kuuntelevat. Hän vertaa oppituntikirjoitusten toimijoita pahimmillaan marioneteiksi, jotka vain vedetään joka oppitunnin aluksi käyntiin. Tällöin oppitunti muistuttaa rituaalia, joka toistetaan tietyin väliajoin (Laine 2001, 122). Havaitsen tämän tutkimuksen teksteissä samanlaista rituaalisuutta.

Luokkapäiväkirjoissa luokkatila on lähes poikkeuksetta narratiivien tapahtumapaikka. Niin ikään Laineen (2001) tutkimuksessa luokkahuone oli oppilaiden oppituntikuvausten näyttämönä. Virallisen koulun toiminta järjestää luokan oppimistilaksi. Tavallisesti päiväkirjateksteissä opettaja määrittää toiminnan kehykset ja on oppitunnin aloittaja. Tyypillinen luokkapäiväkirja alkaa havainnolla opettajan saapumisesta luokkaan. Opettaja on opetuksen järjestäjän sekä järjestyksen pitäjän positiossa, mikä näkyy päiväkirjateksteissä siinä, että oppilaat toistuvasti mainitsevat opettajan joko antamassa työskentelyohjeita tai palauttamassa oppilaita vaaditun järjestyksen pariin. Oppilaiden tehtäväksi jää osallistua oppitunnin kulkuun opettajan laatiman suunnitelman mukaisesti. Tämän analyysin tulokset (taulukko 2) kertovat, mitä luokkapäiväkirjoissa esiintyvä oppilaiden virallinen koulutyöskentely on.

TAULUKKO 2. Luokkapäiväkirjoissa esiintynyt oppilaiden viralliseen kouluun kuuluva toiminta.

ESIMERKKI ALKUPERÄISESTÄ ILMAUKSESTA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
<i>Siiri lukee ahkerasti kirjaansa ,sen nimi on Helmi.</i>	lukeminen	oppituntityöskentely	Oppilaiden viralliseen kouluun kuuluva toiminta
<i>Nyt Raila viittaa sinnikkäästi, mutta ei saa puheen vuoroa vaan Konsta.</i>	viittaaminen	tuntiaktiivisuus	
<i>Tunnilta: Terhi neuvoi Konsta mitä tehdä.</i>	toisen oppilaan neuvominen	opetuksen ympärille kuuluva vuorovaikutus	
<i>Oppilaiden pitää hakea sanataiturit.</i>	kirjojen hakeminen	opiskeluvälineisiin/oppimateriaaliin kohdistuva toiminta	
<i>Oppilaat kuuntelivat rauhallisina.</i>	opettajan kuunteleminen	ohjeiden kuunteleminen	
<i>Aluksi b-ryhmä teki aprilli pilan päiväjärjestyksen.</i>	päiväjärjestyksen tekeminen	luokan käytäntöihin osallistuminen	
<i>Nyt Aat menee enkkuun ja B-ryhmällä on näytelmiä.</i>	puoliryhmien lukujärjestyksen mukainen työskentely	lukujärjestyksen mukainen opetusjärjestely	

Oppilaiden virallisen toiminnan pääluokka sisältää seitsemän alaluokkaa, joita ovat oppituntityöskentely, tuntiaktiivisuus opiskeluvälineisiin/oppimateriaaliin kohdistuva toiminta, ohjeiden kuunteleminen, luokan käytäntöihin osallistuminen sekä lukujärjestyksen mukainen opetusjärjestely. Havainnot virallisen koulun toiminnasta keskittyivät erityisesti näkyvään ja kuuluvaan toimintaan, mutta oppilaiden teksteissä esiintyi myös joitakin havaintoja ajatustyötä tekevista oppilaista, esimerkiksi: *Nyt Konsta pähhäilee laskua, eikä onnistu.*

Luonnollisesti luokkapäiväkirjoissa kerrotaan myös muusta virallista koulua järjestävästä toiminnasta kuin oppilaiden toiminnasta, mutta tässä analyysissä keskitytään vain siihen, mihin oppilaiden viralliseen kouluun liittyvä toiminta kohdistui. Mielenkiintoinen seikka päiväkirjateksteissä on se, että oppilaat kirjoittavat virallisesta koulutoiminnasta paljon passiivisessa muodossa. Virallinen koulutyöskentely näyttäytyy siten kuin itsestään selvänä, kollektiivisena toimintana, joka vain tapahtuu ilman aktiivisen toimijan osuutta tapahtumiin. Lisäksi virallisesta koulusta puhuttaessa toimijoina ovat usein ”oppilaat”, ”luokka” tai ”me”. Gordon ja Lahelma (2003, 21) huomauttavat, että jo termin ”oppilas” käyttäminen viittaa virallisen koulun toimintaan.

Nyt on toistosanelu. Anna lukee tarinan kaksi kertaa, kaikki kirjottaa saman tarinan, minkä Anna luki. -- Kaikki menee Annan luokse, tarkistamaan tekstinsä – 3.9.2010 Eini ja Henna

Nyt tehdään matikkaa.

Sitten oppilaat lukevat. – 12.3.2010 Teijo ja Elmo

Olen sijoittanut aineiston analyysissä seuraavanlaiset ilmaisut luokkaan ”virallinen koulu” (ks. taulukko 1): *Nyt tuli päässälaskuja.*, *Nyt on viittaustilanne.*, *Nyt tehdään lukupiiri*, *No, mutta nyt meillä on kuitenkin sanelu.*

Näin ollen edellä mainitut havainnot eivät liity oppilaiden virallisen koulun toimintaa koskevaan analyysiin, sillä kuten aiemmin totesin, päätin tarkastella vain niitä ilmaisuja, joissa oppilaat ovat selvästi toiminnan subjekteja.

Päiväkirjatekstit ilmentävät oppituntien sekventiaalisuutta monin tavoin. Virallinen toiminta oppitunneilla näyttäytyy pääasiassa oppilaiden toimintana, joka vastaa oppimistilan keskiössä toimivan opettajan tekemiin aloitteisiin. Esimerkiksi:

Oppituntityöskentely: *Ope teki tarkistuspisteen jonne piti mennä näyttämään tehdyt tehtävät.*

Opiskeluvälineisiin/oppimateriaaliin kohdistuva toiminta: *Anna kirjoittaa kymmenen sanaa , aiheenamme on*

synonyymit. Oppilaiden pitää ottaa kirjoitusvihkonsa. Luokassa on harvinaisen hiljaista.-
8.4.2010 Ruut ja Lea

Oppilaiden tehtävänä on noudattaa opettajan näkemystä sopivasta osallistumisesta ja huolehtia esimerkiksi oikeiden opiskeluvälineiden esille ottamisesta. Heidän toimijuutensa ei juurikaan näy virallisen koulun päätösten tai aloitteiden tekemisessä. Oppilaat tosin saattavat esittää kysymyksiä ja ehdotuksia opettajan jo antamista tehtävistä:

Opetuksen ympärille kuuluva vuorovaikutus: *Teijo sanoi onks pakko piirtää possu!!!!!!!. – Siiri ja Titta 1.10.2010*

Edellisessä lainauksessa Teijo yrittää neuvotella oppilaille annetusta toimintaohjeesta. Tulkitsen tämän havainnon Teijon pyrkimykseksi tuoda esiin omaa toimijuuttaan virallisen koulun alueella, joka tavallisesti on opettajan vallan alla.

Tolonen (2001, 138) argumentoi, että suomalainen kouluopetus on hyvin opettajajohtoista. Opettaja luennoi ja kysyy ja oppilaan tehtäväksi jää vastata oikeaan aikaan oikeassa paikassa (Tolonen 2001, 138). Davies ja Hunt (1994, 390) luonnehtivat opettajan asemaa kiistattomana luokkatilan tietäjänä ja auktoriteettina ”teaching as usual” –diskurssin avulla. Kompetentit oppilaat luovat yhdessä opettajan kanssa kontekstin, joka on tunnistettavissa

luokkahuoneeksi. Oppilaat tietävät, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Teaching-as-usual voi toimia itsestään selvänä kehyksenä, ilman että siihen kiinnitetään erityistä huomiota, sillä kaikki tietävät, mitä oppitunneilla tapahtuu. Järjestyksen rikkovat oppilaat kuitenkin nimetään ”ongelmaoppilaiksi”. (Davies & Hunt 1994, 390–391.) Seuraavat lainaukset osoittavat, kuinka ammattitaitoisen oppilaan tavoin (Gordon & Lahelma 2003, 13) käyttäytyvät oppilaat tuottavat ja ylläpitävät luokan järjestystä. Koulun sisällä hyväksytyt toimijuuden muodot vaativat tavallisesti opettajan myöntämän luvan esimerkiksi puhua tai kirjoittaa taululle.

Tuntiaktiivisuus: *Anna kertoo laskun luokalle. Anna antaa Petrille puheenvuoron.* – Konsta ja Veikko 30.11.2010

Aapeli viittaa.

Valto saa puheenvuoron. – Konsta ja Veikko 30.11.2010

Oppituntityöskentely: *Riika kirjoitti taululle 1956 ja alemmas 2000. Ja $2000-1956=0044$.* – 24.3.2010 Senja ja Ruut

Jackson (1990, 8) esittää, että toiminta koulussa mukautuu tarkasti määriteltuihin sääntöihin sekä rutiineihin. Alaluokka **luokan käytäntöihin osallistuminen** viittaa juuri näihin päiväkirjakirjureiden toistamiin rutiineihin, jotka ovat luokkapäiväkirjoissa osa luokan toimintakulttuuria. Näitä käytäntöjä ovat esimerkiksi päiväjärjestyksen tekeminen sekä järjestäjänä toimiminen:

Patrik ja Harri pyyhkivät taulun tyhjäksi (lukuunottamatta lukujärjestystä).

Terhi kävi tekee päiväjärjestyksen. – 4.10.2010 Elmo ja Ville

6.2.2 Informaali koulu

Luokkapäiväkirjat sisältävät virallisen koulutyöskentelyn lisäksi runsaasti (316) havaintoja informaaliin kouluun kuuluvasta toiminnasta, kuten oppilaiden välisistä suhteista ja koulutyöhön kuulumattomasta vuorovaikutuksesta. Oppilaiden näkökulmasta luokassa näyttää tapahtuvan paljon merkityksellisiä asioita, jotka eivät ole osa virallisen koulun suunnitelmaa. Oppilaiden on koulussa opittava suunnistamaan kahden erillisen sosiaalisen tilan informaalin ja virallisen koulun välillä samassa fyysisessä tilassa (Boocock & Scott 2005, 122). Informaali ja virallinen kietoutuvat toisiinsa myös näissä oppituntinarratiiveissa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden informaalilla toiminnalla tarkoitetaan informaalia vuorovaikutusta ja sellaista oppilaiden toimintaa, joka ei liity virallisen koulun toimintaan eli oppimateriaaleihin tai opetuksen ja opiskelun ympärille kuuluvaan vuorovaikutukseen. Aluksi ymmärsin oppilaiden luokkapäiväkirjoihin kohdistuvan kiinnostuksen myös informaaliksi toiminnaksi, sillä toiset oppilaat osoittivat päiväkirjateksteissä mielenkiintoa päiväkirjakirjureiden kirjoittamia tekstejä kohtaan myös kesken oppituntien. Luokkapäiväkirjatyöskentely oli kuitenkin osa luokan virallista toimintakulttuuria, joten päädyin siihen ratkaisuun, etten voi määritellä, missä yhteydessä luokkapäiväkirjojen katselu on informaalia tai virallista toimintaa.

Koska en ole itse ollut havainnoimassa oppitunteja, vaan tulkitsen oppilaiden kertomaa tapahtumista, olen analysoinut vain merkintöjä, jotka selvästi erottuvat oppituntin virallisesta suunnitelmasta poikkeavaksi toiminnaksi. Yksi merkintä tarkoittaa yhtä ajatuskokonaisuutta eli useimmissa tapauksissa yhtä virkettä tai osaa siitä. Sisällönanalyysi osoitti, että luokkapäiväkirjoissa kuvattua toimintaa ei voi yksiselitteisesti jakaa dikotomisen erottelun mukaisesti virallisen tai informaalin koulun toiminnaksi. Osa oppilaiden havainnoista ei näin asetu kumpaankaan luokkaan. Asiayhteydestä ei välttämättä selvinnyt, mihin oppilaiden toiminta liittyi:

Urho sanoo että sekertoo jotai juttuu. – Elmo ja Ville 4.10.2010

Lähes kaikki kirjoittaa taululle. - Erno ja Kaarlo 14.10.2010

Seuraavassa luokkapäiväkirjasta otetussa lainauksessa on tunnistettavissa oppilaiden informaalia toimintaa. Oppilaat leikkivät välineillä, juttelevat keskenään, puhuvat omista kiinnostuksen kohteistaan ja ilmaisevat tunteitaan.

Välkkä loppui. Aapeli puhuu Sirusta. Anna saarnaa matikankokeesta. Konsta huutaa ja istuu pöydällä. Sebastian ampuu. Siiri sanoo emmätiä... Titta ja Siiri leikkivät teipillä.

Konsta huutaa taas. Kaarlo leikkii kumilla. Lea puree kynsiä. Sebastian huutaa mä haluuuuuuuuun. Nyt alkaa matikantunti. Aapeli ja Sebastian puhuu ufokieltä!!! Teijo hermostui.

Aapeli puhuu singosta ja basuukasta.

-Teijo ja Anssi 28.9.2010

Tekemässäni sisällönanalyysissa muodostui viisi alaluokkaa, jotka löytyvät alla olevasta taulukosta (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Oppilaiden informaali toiminta luokkapäiväkirjoissa.

ESIMERKKI ALKUPERÄISESTÄ ILMAUKSESTA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
<i>Pojat ja Solja rupesivat kinastelemaan kenellä on eniten rahaa ja kenellä on paras telkku omassa huoneessa.</i>	Oppilaat kinastelevat.	Informaali vuorovaikutus	Oppilaiden informaali toiminta
<i>Valto puhuu ilman puheenvuoroa--</i>	Ilman puheenvuoroa puhuminen.	Luvaton toiminta	
<i>Aapeli pelleilee.</i>	Pelleily.	Pelleily/leikkiminen	
<i>Petri tuli katsomaan ja kiusasi Hennaa.</i>	Oppilas kiusaa toista oppilasta.	Toisten ärsyttäminen/kiusaaminen	
<i>Aapeli yritti katsoa tätä päiväkirjaa.</i>	Oppilas haluaa katsoa päiväkirjaa.	Luokkapäiväkirjatoimintaan kohdistuva kiinnostus	
...	...		

Tarkastelen seuraavaksi informaalin toiminnan alaluokkia lähemmin.

Oppilaat kertoivat useissa teksteissä **informaalista vuorovaikutuksesta**. Ymmärrän oppilaiden väliseksi informaaliksi vuorovaikutukseksi oppilaiden oppituntien aikana tapahtuvan vuorovaikutuksen, joka ei liity virallisen koulun toimintaan. Havainnoissa oppilaat muun muassa juttelevat, kuiskivat tai kinastelevat keskenään. Informaali vuorovaikutus voi olla formaalin koulun toiminnan kanssa rinnakkaista tai häiritä opetusta. Pääasiassa oppilaiden merkinnät koskivat kahden oppilaan välistä relaatiota, kuten juttelua oppitunnilla. Esimerkiksi: *Titta ja Siiri supisee jotain, Sebastian puhuu Teijon kanssa, Veikko ja Urho juttelevat keskenään*. Luokkapäiväkirjoissa oli myös mainintoja riitatilanteista: *Veikko huusi Elviiralle että se sotkee sen paikan*. Lisäksi informaalia vuorovaikutusta ovat oppilaiden informaalit lausahdukset ja huudahdukset, kuten: *Petri puhuu pannu pizzasta Petri laulaa pannupizzaa pannupizzaa. Petri puhuu känni kalasta., Pojat (Teijo, Konsta ja Veikko) sanovat koko ajan: Smurffi, smurffi, smurffi, smurffi!, Elmo sanoo: RPG on kova ase!*

Toisena alaluokkana on **luvatön toiminta**. Käsitän tässä oppilaiden luvattomaksi toiminnaksi sellaisen toiminnan, jonka oppilaat erottavat luokkapäiväkirjoissa sääntöjen vastaiseksi toiminnaksi. Luvatonta toimintaa on myös toimiminen vastoin yleisiä kouluissa noudatettavia järjestyssääntöjä. Tähän luokkaan kuuluu esimerkiksi myöhästyminen: *Henna tuli myöhässä*, ilman lupaa puhuminen: *Sebastian ja Aapeli puhuvat ilman puhevuoroa* sekä lunttaaminen: *Konsta lunttaa*. Toisaalta sääntöjä vastaan toimiminen voidaan nähdä myös oppilaiden toimijuuden ilmentymänä. Oppilaat myös itse kommentoivat tekemiään tulkintoja toisten oppilaiden toiminnasta kertomalla, milloin oppilaat toimivat sääntöjen ja luokan käytäntöjen vastaisesti. Oppilaiden informaali vuorovaikutus voidaan myös katsoa luvattomaksi toiminnaksi, mutta päädyin muodostamaan tämän erillisen alaluokan, johon sisältyvissä havainnoissa viitataan siihen, että toiminta on luvatonta, kuten puhuminen väärään aikaan. Luvatön toiminta osoittaa, että oppilas ei toimi ”ammattitaitoisen oppilaan” (vrt. Gordon & Lahelma 2003) tavoin. Päiväkirjateksteissä toistuu lasten tapa kommentoida ja huomauttaa toisten oppilaiden käytöksestä, joka on vastoin virallisen koulun käyttäytymisnormeja.

Vaatimus sääntöjen noudattamisesta on luokkapäiväkirjojen valossa iskostunut oppilaiden mieliin. Palaan tähän tulosten tulkinnassa luvussa 7.

Informaalia toimintaa on myös oppilaiden **leikkiminen ja pelleily** oppitunneilla. Tekstissä saatetaan huomauttaa, että oppilaiden käyttäytyminen ei vastaa oppitunnin virallisen suunnitelman mukaista osallistumista: *Elmo ja Sebu pelleilee ja juttelee vaikka piti lukee tai vihjata, että pelleily on kyseisiltä toimijoilta odotettavaa tai tyypillistä käytöstä: Pojat ei laula vaan pelleilee tietysti.* Suurin osa oppilaiden havainnoista on yksiselitteisiä toteamuksia: *Pekka pelleilee, Valto apinoi, Aapeli on iha hullu, Eini on sekasi.*

Oppilaat kirjoittivat myös havaintoja luokassa tapahtuvasta **kiusaamisesta ja toisten ärsyttämisestä**. Seuraavat esimerkit osoittavat, että oppilaiden havaitsema kinastelu on sekä henkisen että fyysisen koskemattomuuden loukkaamista: *Raila sanoo että Petri on kaksi vuotias. Raila naauraa. Teijo ärsyttää Konstaa. Teijo lyö Hennaa kynällä päähän.*

Luokkahuonekertomuksissa kuvattu informaali toiminta voi haastaa tai hankaloittaa virallisen koulun toimintaa tai toimia sille rinnakkaisena (vrt. Gordon & Lahelma 2003). Corsaro (2005) kutsuu oppilaiden kehittämiä tapoja välttää aikuisten asettamia sääntöjä *toissijaisiksi sopeutumisiksi*, jotka saattavat näennäisesti näyttää sopeutumiselta virallisen koulun normeihin.

6.2.3 Fyysinen koulu

Ruumis on osa koulun prosesseja ja käytäntöjä niin kontrollin kuin autonomian ja toimijuuden etsimisen kannalta (Gordon, Holland, Lahelma 2000a, 81). Kallion (2005, 87) mukaan koko koululaitoksen olemassaolo on riippuvainen lasten kehoista sekä niiden kontrolloinnista ja säätelystä. Koulun tilalliset ja ajalliset skriptit toimivat lapsuuden instituution jäsentäjinä (James ym. 1998, 41). James ym. (1998, 41–42) näkevät koulujen opetussuunnitelmat sosiaalisina ja poliittisina struktuureina, jotka sisältävät normatiivisia oletuksia siitä, kuinka lasten tulisi olla. *Fyysisen koulun* käsite viittaa juuri siihen, miten

ääntä, aikaa, ruumiillisuutta ja liikettä säädellään koulussa (Gordon & Lahelma 2003, 10). Muodostin luokkapäiväkirjojen analyysissa oppilaiden ruumiillisuutta, äänenkäyttöä sekä liikettä koskevista havainnoista fyysisen koulun pääluokan, johon sisältyi 261 merkintää. Fyysinen koulu kietoutuu niin virallisen kuin informaalinkin koulun toimintaan.

TAULUKKO 4. Luokkapäiväkirjoissa esiintyvä fyysiseen kouluun kuuluva toiminta.

ESIMERKKI ALKUPERÄISESTÄ ILMAUKSESTA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA
<i>Ja Elmo huusi vieressä hiljaa!</i>	huutaminen	äänenkäyttö	oppilaiden fyysisen koulun toiminta
<i>Sebastian huutaa kuin hullu.</i>	huutaminen		
<i>Ville pelleillee kuminauhalla.</i>	välineiden kanssa leikkiminen	liike	
<i>Aku tanssii outoo tanssii.</i>	oppilaan liikkuminen luokassa		
<i>Konsta räplää omia hiuksiaan.</i>	hiusten kosketteleminen	ruumiillisuus	

Koulussa tilaa ja ruumiillisuutta järjestetään erityisesti aika-tilapolkujen kautta (Gordon 2003, 59). Luokkapäiväkirjoissa aika ja tila asettavat ehtoja oppilaiden toiminnalle. Koulun toiminta edellyttää, että oppilaat ovat sovittuun aikaan sovitussa paikassa (Kallio 2005, 86). Aika ja lukujärjestys määrittävät, missä oppilaan on mihinkin aikaan oltava (vrt. James ym. 1998, 45):

Kello soi menimme sisälle ja niin edespäin!

Koulupäivän tapahtumat jäsentyvät luokkapäiväkirjoissa kellon ja päiväjärjestyksen mukaisesti:

Ruokailun jälkeen oppilaat menivät välitunnille. – Patrik ja Teijo 1.3.2010

Nyt välkkä loppui. ja alkaa seuraava tunti. Se on matikan tunti. – Aapeli ja Veikko 17.3.2010

Kello on 11.50. Nyt meillä on ÄIDIN-KIELEN TUNTI. – 24.3.2010 Senja ja Ruut

Huolimatta siitä, että koulun aika-tilapolut pyrkivät hallitsemaan oppilaiden ruumiita ja kasvattamaan niistä ”mukautuvia kehoja” (Foucault 1991), esiintyy luokkapäiväkirjoissa paljon erilaista liikettä. Luokkatilassa oppilaiden on tavallisesti istuttava paikallaan, mutta välitunnit ja siirtymiset näyttävät kutsuvan liikkumaan:

Kellot soivat ja oppilaat ryntäävät kuin härät . – 12.3.2010 Teijo ja Elmo

Nyt alkaa välitunti,

Ja kaikki ryntää ulos luokasta. Välitunti loppui ja kaikki juoksivat luokkaan. – 6.4.2010 Patrik ja Valto

Oppilaat käyttävät aktiivisia verbejä ja metaforaa *ryntäävät kuin härät* nimenomaan kuvatessaan liikkumista välitunnille ja takaisin luokkaan. Välitunnilla oppilailla on mahdollisuus vapautua hetkeksi ruumiin kurista. Koulussa leikkiminen tapahtuu määrättyä aikana ja lapset oppivat nopeasti, millainen leikki on sallittua piholla ja puolestaan koulutilassa (James ym. 1998, 45). Aika (*kellot soivat*) asettaa oppilaat oikealle kulkemispolulle luokasta välitunnille.

Koulussa oppilaat oppivat, millainen liike, ruumiillisuus ja äänenkäyttö on koulun kontekstissa hyväksyttävää. Opettajat kontrolloivat sosiaalistumista kouluyhteisön normeihin ohjaamalla oppilaita esimerkiksi istumaan kunnolla, puhumaan vain sallittuina hetkinä ja kävelemään juoksemisen sijaan. (Gordon ym. 2000a, 93.) Nancy Lesko on käyttänyt tästä käsitettä ”ruumiin opetussuunnitelma” (ks. Gordon ym. 2000a, 81). Luokkapäiväkirjoissa oppilaat tuovat esiin tiedostavansa vaatimuksen oikeanlaisesta ruumiillisuudesta:

Ville ei seiso kunnolla – 15.3.2010 Siiri ja Titta

Päivä aloitetaan uskonnolla, hei mitä ihmettä?! Sebastian pitää pipoa päässä?? JA NYT ASIAAN... - 5.5.2010 Urho ja Veikko

Gordon ym. (2000a, 83) esittävät, että useimmilla oppitunneilla oppilaiden liike ei ole täysin kiellettyä, mutta ruumiillisuutta ja liikettä säädellään ja valvotaan. Koulun säännöt sisältävät

normeja liikkumisesta (Gordon ym 2000a, 83). Opettajan kasvatustehtävänä on ohjata oppilaita toimimaan yhteisön normien mukaisesti, kuten liikkumaan jonossa:

Ruokailu Anna [opettaja]: Joonon! saatte mennä. - Solja, Senja, Elina, Eini, Terhi 24.9.2010

Siitä huolimatta oppilaat pyrkivät liikkumaan ja ottamaan tilaa ympäriltään:

Anna [opettaja] puhuu Konstalle ettei Konsta saa mennä juomaan. Nyt Anna huusi!!!!)-: että kaikki omalle paikalle ku Petri säikäytti Urhon. -24.9.2010 Solja, Senja, Elina, Terhi, Eini

Konsta istui isossa saavissa ja Anna[opettaja] sanoi: Konsta! Mitä ihmettä sä puuhaat nouse ylös ja mene omalle paikalle! – 10.9.2010 Elviira ja Kaarlo

Kuten Laine (2001, 120) toteaa, virallinen koulu ei juurikaan kehota ruumiin tunnusteluun. Päiväkirjateksteissä on kuitenkin havaintoja oppilaista, joiden ruumiit eivät sopeudu täysin liikkumattomaan tilaan. Kallio (2005, 87) kuvaa kehoa territoriksi, jota koulun kontekstissa ei kukaan täysin omista, eikä voi näin myöskään määritellä ehdottomasti sen rajoja.

Solja räplää omaa tukkaansa. – 15.3.2010 Siiri ja Titta

Elmo vaihtaa asentoa. – Sebastian ja Anssi 18.10.2010

Terhi syö peukkua. - Teijo ja Anssi 28.9.2010

Luokkapäiväkirjoissa on myös useita havaintoja paikallaan liikkuvista oppilaista:

Ja nyt Konsta lyö sormilla pöytään – 15.3.2010 Siiri ja Titta

Anssi pitää jalkoja mun pöydällä. – Konsta ja Veikko 30.11.2010

Urho hiplaa sen korua. – Sebastian ja Anssi 18.10.2010

Aapeli heluttelee käsiä ja yrittää päästä kotiin. – Sebastian ja Anssi 18.10.2010

Kallio (2005, 87) huomauttaa, että lasten ruumiit ovat paitsi hallinnan kohteita myös vastustamisen välineitä. Asennon vaihtaminen ja hiusten tai korun kosketteleminen voi

merkitä esimerkiksi väsymystä tai kyllästymistä. Jalkojen pitäminen pöydällä puolestaan on näkyvämpi ele, jolla oppilas saattaa hakea huomiota tai ilmaista vastarintaa. Tosin päiväkirjojen havainnot eivät sinänsä kerro, mitä oppilaat liikehdinnällään viestivät.

Lisäksi luokkapäiväkirjoissa oppilaat liikkuvat ympäri luokkaa laajentaen omaa fyysistä tilaansa:

Minä ja VILLE kaatuillaan tuoleilla. – Petri ja Ville 2.11.2010

Urho pelaa fudista luokassa. – Petri ja Ville 2.11.2010

Konsta seikkailee. – Teijo ja Anssi 28.9.2010

Aapeli seikkailee ympäri musan luokkaa-- – Petri ja Ville 2.11.2010

Aku tanssii outoo tanssii. – Petri ja Ville 2.11.2010

Päiväkirjanarratiiveissa on myös useita huomioita siitä, kun oppilaat leikkivät erilaisilla välineillä joko omalla paikallaan tai aiheuttaen mahdollisesti häiriötä luokassa:

Harri tekee itselleen ja Petrille viuhkan. – 3.3.2010 Petri ja Harri

Siiri leikkii teipillä. – Teijo ja Anssi 28.9.2010

Sebastian pyörittää sientä. – 12.3.2010 Teijo ja Elmo

Teijo heittelee penaaia ja huutaa: HAMSSU! – 27.9.2010 Akseli ja Patrik

Konsta heittää kivenheittoa ja miekkailee viivottimella ja tietysti kompuroi!! – 5.5.2010 Urho ja Veikko

Elmo leikkii pokemoneilla. – 27.8.2010 Lea ja Siiri

Senja heitti kuminsa lattialle. – 22.3.2010 Henna ja Lea

Myös Gordon ja Lahelma (2003) havaitsivat kouluetnografisessa tutkimuksessaan, että oppilaat pyrkivät liikkumaan luokassa monin tavoin. Usein liike herättää huomiota, joten sen kautta on helppo ilmaista kyllästymistään tai esittää vastarintaa. (Gordon & Lahelma 2003, 66–67.)

Opettaja on luokassa niin sosiaalisen kuin fyysisenkin tilan järjestäjä:

Anna antaa ohjeet että kissat [puoliryhmä] menevät kutos luokkaan – 15.3.2010 Siiri ja Titta

Anna sanoi Raila ulos. Sitten me järjesteltiin tavaroita. – 24.3.2010 Senja ja Ruut

Paula ja Lea piirtää taululle. Anna sanoi: Te tuutte mukaan hakemaan SINI

-TARRAA!!!!!! – 24.3.2010 Senja ja Ruut

Oma paikka luokassa on oppilaille tärkeä:

Välitunnin jälkeen oppilaat menivät istumaan uusille paikoille. – 1.3.2010 Patrik ja Teijo
Me vaihettiin enkuntunnilla paikat. – 2.3.2010 Raila ja Eini

Paikasta käydään myös neuvotteluja ja omaa fyysistä tilaa ei luovuteta toisille:

Henna kysyi saanko mennä Elviiran viereen istumaan. – 6.4.2010 Patrik ja Valto

ja nyt Senja komentaa sen paikalta Sebastiania pois mutta Sebastian ei suostu lähteä ja-- -
15.3.2010 Siiri ja Titta

Opettaja saattaa muuttaa istumajärjestystä esimerkiksi luokan järjestystä häiritsevien oppilaiden takia (Gordon 2003, 61–62). Koulussa tila ja siihen kytkeytynyt valta ovat itsestään selvästi läsnä (Kallio 2005, 87):

Me ollaan Muumit nimisessä pöydässä. Ja siinä on syykin koska Annaa [opettaja] ahdisti kun me Soljankaa oltiin luokan edessä. - 10.11.2010 Solja ja Senja

Liikkeen lisäksi ääni on toistuvasti läsnä luokkapäiväkirjoissa (75 oppilaiden äänenkäyttöä koskevaa havaintoa). Oppilaat kirjoittavat luokassa vallitsevasta työrauhasta ja tekevät huomioita liikaa ääntä käyttävistä oppilaista. Gordonin (2001, 107) tutkimuksessa oppilaat toivoivat, että tilaa ja aikaa järjestetään ja opettaja huolehtii työrauhasta. Virallinen koulu tavallisesti edellyttää oppilailta hiljaisuutta. Informaali toiminta oppitunneilla kuitenkin haastaa virallisen koulun yksinäisyyden. Päiväkirjahavainnoissa oppilaiden äänenkäyttö on kuiskuttelua, juttelemista, huutamista ja meluamista. Äänimaiseman vaihtelu oppitunneilla kertoo myös keskittymisestä ja sen herpaantumisesta (Gordon 2003, 69). Ääntä käyttävä oppilas kiinnittää muiden huomion ja saattaa haitata virallisen koulun toimintaa. Kallio (2005, 87) tuo esiin, että kehon rajoja määritellään ja kontrolloidaan koulussa jatkuvasti. Vaikka opettaja voi vaatia oppilailta viittaamista puheenvuoron pyytämiseksi, saattaa oppilas kertoa vastauksen ääneen ennen kuin puheenvuoroa on annettu kenellekään.

Ville huutaa MITÄ?. – Siiri ja Titta 1.10.2010

koko luokka põlisee. – Siiri ja Titta 1.10.2010

Aapeli huutaa ja kaikki muutki ja on tosi hankala keskittyä. – Petri ja Ville 2.11.2010

Ja heti Konsta alkaa

pölpöttää ilman puheenvuoroa. – 17.3.2010 Aapeli ja Veikko

Opettaja joutuu käyttämään oppitunneilla aikaa äänenkäytön kontrollointiin. Oppilaiden päiväkirjateksteissä esiintyy havaintoja siitä, kun opettaja pyrkii hiljentämään luokkaa:

Anna yrittää hiljentää luokkaa. - 22.3.2010 maanantai Henna ja Lea

Anna sanoo luokalle hiljaisuus. - 23.3.2010 Konsta ja Kaarlo

Kirsi ope hiljentää luokkaa. - Siiri ja Titta 1.10.2010

Myös oppilaat itse tarttuvat työrauhaongelmaan, kuten Konsta seuraavassa lainauksessa:

Konsta sanoi: voisitteko olla hiljaa että voidaan vaihtaa paikat. -6.4.2010 Patrik ja Valto

Oppilaat raportoivat luokan työrauhasta 67 kertaa. Useat havainnot kertovat luokassa olevasta metelistä:

Tällä hetkellä luokassa on aikamoinen meteli. – 1.3.2010 Patrik ja Teijo

Luokassa alkaa olla kamala melu. – 3.3.2010 Petri ja Harri

Ja sitten alkaa möly. – 12.3.2010 Teijo ja Elmo

Luokkaan tulee HIRVEEEEEE melu! – 14.10.2010 Erno ja Kaarlo

A-ryhmän tunti meni huonosti ehdittiin tehdä vain yhden leikin ja aloittaa toista, siksi että pojat huusivat, tai suorastaan sanoen karjuivat koko tunnin. – 20.9.2010 Terhi ja Elviira

Myös hyvä työrauha mainitaan useaan kertaan:

Nyt luokassa on ihana hiljaisuus. – 27.9.2010 Akseli ja Patrik

Luokassa on harvinaisen hiljaista. – 8.4.2010 Ruut ja Lea

HILJAISUUS!!!!!! Hiljaisuus laskeutui luokkaan. -24.3.2010 Senja ja Ruut

Luokassa on yleensä kova meteli. Nyt on aika rauhallista. – 17.3.2010 Aapeli ja Veikko

On aivan niin hiljaista ettei tänä vuonna olla oltu. – 5.11.2010 Terhi ja Ruut

Tutkimuksissa on todettu, että opettajan lisäksi luokkahuonevuorovaikutusta hallitsevat pojat (Lindroos 1997, 17; Metso 1992, 272). Pojat näkyvät ja kuuluvat luokassa tyttöjä enemmän, mikä johtuu osaltaan siitä, että pojat vaativat huomiota sekä siitä, että opettajat käyttävät enemmän aikaa vuorovaikutukseen poikien kuin tyttöjen kanssa. Tytöt myös useammin osallistuvat tunnin kulkuun opettajan vaatimalla tavalla ja saavat puheenvuoron viittaamalla, kun taas pojat ottavat puheenvuoron itse ja ovat levottomampia. (Metso 1992, 272.) Informaaliin kouluun liittyvissä havainnoissa oppilaat ovat aktiivisia toiminnan subjekteja, jotka muun muassa tekevät aloitteita, toimivat vastoin sääntöjä ja käyttävät ääntä ja tilaa. Oppilaat kuvaavat informaalia toimintaa aktiiviseksi. Sukupuolten väliset erot tulevat aineistossa näkyviin niin fyysisen koulun kuin informaalin koulun toiminnassa. Luokkapäiväkirjoissa on huomattavasti enemmän havaintoja poikien (35 havaintoa) kuin tyttöjen (7 havaintoa) äänenkäytöstä. Poikien äänenkäyttö on myös usein voimakkaampaa, esimerkiksi huutamista: *Urho huutaa täyttää kurkkua*, kun taas tytöt pikemminkin juttelevat keskenään: *Siiri ja Titta kikattelivat ja puhuivat hiljaa*. Yhtä lailla fyysisen tilan käytössä ja ruumiillisuudessa on eroja: pojat 115 havaintoa, tytöt 29 havaintoa. Informaalin koulun toimintaa kuvaavista havainnoista 244 liittyi poikien toimintaan ja 57 tyttöjen toimintaan. Myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Gordon ym. 2002) on havaittu, että poikien informaali toiminta on näkyvämpää ja kuuluvampaa.

6.3 Virallinen skripti ja oppilaiden vastaskripti

Sisällönanalyysi osoitti, että oppilaiden kirjoittamissa luokkapäiväkirjoissa esiintyy sekä virallisen koulun että informaalin koulun mukaista toimintaa. Mielenkiintoni kohdistuu siihen, millä tavoin lapset kuvaavat päiväkirjanarratiiveissa luokassa vaikuttavaa virallista toimintakulttuuria ja sen rinnalla toimivaa informaalia oppilaskulttuuria.

Olen analysoinut koko tutkimusaineiston soveltaen Gutiérrezin ym. (1995) *skriptin* ja *vastaskriptin* käsitteitä. Tutkimusasetelmani eroaa Gutiérrezin ym. (1995) etnografisesta tutkimuksesta, sillä analysoin lasten narratiiveja luokkahuonetapahtumista. Analyysini perustuu siis lasten näkemyksiin virallisen koulun ja informaalin koulun toiminnasta.

Gutiérrezin ym. (1995) tutkimuksessa vastakkain asettuvat opettajan skripti ja oppilaiden vastaskripti, mutta en puhu tässä tutkimuksessa opettajan skriptistä, sillä en voi tehdä päiväkirjanarratiiveista päätelmiä opettajan asettamista tavoitteista. Yritin aluksi analysoida aineistoa etsimällä opettajan skriptejä ja oppilaiden vastaskriptejä, mutta huomasin pian, että tällainen vastakkainasettelu ei sopinut tämän aineiston tulkintaan. Sen sijaan tutkin, mikä on oppilaiden näkemys virallisesta skriptistä ja vastaavasti oppilaiden vastaskriptistä. Gutiérrez ym. (1995) määrittävät skriptin opettajan toimintaa ohjaavaksi käsikirjoitukseksi, joka saattaa vaientaa luokan luontaisen moniäänisyyden, dialogin ja vuorovaikutuksen. Oppilaat, jotka eivät halua noudattaa opettajan näkemystä sopivasta käyttäytymisestä oppitunnilla, luovat oman vastaskriptin, joka kuvaa vaihtoehtoisia tapoja osallistua tunnin kulkuun. Käytän tässä analyysissä käsitettä *virallinen skripti*, jolla tarkoitan oppilaiden kuvaamaa virallista koulua eli esimerkiksi opetuksen sisältöjä ja oppilaiden tehtäväorientoitunutta työskentelyä sekä *vastaskripti*, joka on oppilaiden virallisesta skriptistä poikkeavaa toimintaa, kuten sivuun astumista, vastarinnan esittämistä, virallisen skriptin häiritsemistä tai muuta puuhastelua. On siis huomattava, että vastaskripti ei välttämättä viittaa toimintaan, joka on virallisen skriptin näkyvää vastustamista, vaan käsitän kaiken toisin tekemisen oppilaiden vallankäytöksi.

Tutkin, millä tavoin oppilaat kirjoittivat oppituntien virallisesta skriptistä. Samalla poimin aineistosta havainnot informaalista toiminnasta eli oppilaiden vastaskriptistä. Lasten narratiiveista löytyi useita tapahtumaketjuja, joissa oli niin virallisen skriptin kuin vastaskriptin mukaista toimintaa. Myös muissa etnografisissa tutkimuksissa on todettu, että koululuokan arjessa virallinen ja epävirallinen limittyvät toisiinsa (esim. Salo 1999; Gordon ym. 2002).

Olen sisällyttänyt tähän osan analyysistani. Ensimmäiseksi esittelen tekemäni skriptianalyysin yhdestä kokonaisesta luokkapäiväkirjasta. Muut skripti – vastaskripti – analyysit ovat osia luokkapäiväkirjoista. Olen taulukoinut lainaukset päiväkirjateksteistä siten, että taulukoissa näkyvät päiväkirjahavainnot ovat peräkkäisiä havaintoja myös alkuperäisessä tekstissä. Olen sijoittanut virallisen skriptin ja oppilaiden vastaskriptin mukaiset toiminnot rinnakkain.

TAULUKKO 5 . Skriptianalyysi luokkapäiväkirjasta (Urho ja Elmo 29.9.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Koulupäivä alkoi liikunnalla. Liikunnassa oli suunnistusta. Suunnistimme noin 2 tuntia. Sitten alkoi välkä.</i>	
<i>Sitten alkoi puoliryhmän tunnit, aat meni englanttiin ja beet tekevät äikkää.</i>	
	<i>Petri leikkii kynillä. Sebastian tekee läksyjä. Ville haukottelee. Sebastian syö peukkuja. Petri puuhastelee jotain ihan muuta.</i>
<i>Veikko ja Kaarlo menee päiväkirjureiksi enkun tunnin ajaksi. Kahdeksalla on sanataiturin läksyt tekemättä.</i>	
<i>Nyt tehdään jotain yhdyssana juttua.</i>	
<i>Toisella ryhmällä on 22 pistettä. Meilläkin on 22 pistettä.</i>	
<i>Anna [opettaja] sanoo yhdyssanoja ja pitää näyttää tuleeko yhdysviiva vai ei. Nyt pitää löytää yhdyssanoja kirjoista.</i>	
	<i>Nyt Aapeli hokee jääkiekkomusaa!!!! Aapeli pelleilee ja ärsyttää Tittaa. Nyt Aapeli jatkaa jääkiekkomusan hokemista ja Titta käskee lopettamaan. Aapeli ihmettelee läksyä ja sanoo Siirille ala vetää.</i>
<i>Konsta pyytää Annaa [opettaja]--</i>	<i>-- ja Aapeli höpisee itseksensä.</i>
<i>Teijo selaa kirjaa.</i>	<i>Kaarlo huutaa AAAAAAAAAA!!!!!!!!!!!!</i>
<i>Anna [opettaja] kertoo kotitehtävän ja kotitehtäväksi tulee sanataiturin työkirjasta sivu.31 tehtävät 4 ja 5</i>	
	<i>Erno tuli katsomaan.Sebastian tuli minua hieromaan hiuksia.Benjamin haluaa minut näytttelemään</i>
<i>Titta ja Siiri on ainoat jotka tekevät matikkaa.</i>	
	<i>Teijo tulee valittaa missä ryhmässä hän on.</i>
<i>Ja nyt Sebastian tekee matikkaa.Aapeli sanoo että Teijo on Aapelin ryhmässä.</i>	
<i>Erno selailee kirjaa.</i>	
<i>Aapeli pakotetaan tekemään matikkaa.</i>	
	<i>Sebastian leikkii PALLOLLA.</i>
<i>Kaikki tuli luokkaan ja alkaa tekemään pikkuseks aikaa</i>	
<i>Anna [opettaja] nosta nyrkkiä.</i>	
<i>Koulu loppuu harmi moi moi. Eiku ei loppunukkaa HAMSUNEN! NYT SE LOPPU! MOI MOI!!!!!!</i>	

Tässä luokkapäiväkirjassa oppitunnin virallinen skripti ja oppilaiden vastaskripti näyttäytyvät toisistaan erillisinä. Virallinen skripti sisältää opetuksen sisältöjä, aika-tilapolkujen kontrolloimaa toimintaa (oppilaat siirtyvät lukujärjestyksen mukaisesti oikeisiin tiloihin), oppilaiden työskentelyä oppitunneilla sekä opettajan opetusta järjestävää toimintaa. Oppilaiden vastaskripti näyttää syntyvän heidän omassa sosiaalisessa tilassaan (vrt. Gutiérrez ym. 1995), sillä tässä päiväkirjatekstissä vastaskriptin toiminta ei kohtaa virallista skriptiä.

Opettaja luo luokkatilasta oppimisympäristön oppilaille ja toimii oppimistilan järjestäjänä, esimerkiksi:

Anna [opettaja] sanoo yhdyssanoja ja pitää näyttää tuleeko yhdysviiva vai ei. Nyt pitää löytää yhdyssanoja kirjoista., Anna [opettaja] nosta nyrkkiä..

Oppilaiden tehtäväksi jää noudattaa opettajan antamia ohjeita. Edellä esitetty analyysi osoittaa, että myös oppilaat osallistuvat virallisen skriptin toteuttamiseen ja ylläpitävät sitä toimimalla annettujen ohjeiden mukaisesti, esimerkiksi: *Titta ja Siiri on ainoat jotka tekevät matikkaa*. Osa oppilaista pitää muuta toimintaa tärkeämpänä, kuten jääkiekkomusasta puhuva Aapeli ja ”jotain ihan muuta” puuhasteleva Petri. Sitä vastoin tässä analyysissä opettaja ei informalisoi vuorovaikutusta.

Kiinnitän myös huomiota siihen, kuinka oppilaat kirjoittavat luokan toimijoiden toiminnasta. Tässä luokkapäiväkirjassa päiväkirjakirjurit korostavat oppilaan informaalia toimintaa huutomerkein ja isoin kirjaimin (*Nyt Aapeli hokee jääkiekkomusaa!!!!, Kaarlo huutaa AAAAAAAAAA!!!!!!!!!!!!, Sebastian leikkii PALLOLLA.*). Tulkitsen oppilaiden vastaskriptin olevan irtaantumista virallisesta skriptistä ja hakeutumista omaan tilaan, jossa voi etsiä vapautumista ruumiillisuuden kontrollista esimerkiksi leikkimällä välineillä tai menemällä kaverin luokse. Informaali vuorovaikutus saattaa myös häiritä virallista skriptiä, kuten Aapelin jääkiekkomusan hokeminen ja Kaarlon huutaminen. Tosin päiväkirjateksti ei puutu siihen, mihin Kaarlon huutaminen liittyy. Kaarlon voimakas äänenkäyttö voi olla vastareaktio virallisen skriptin toiminnalle ja näin ollen opetuksen ympärille kuuluvaa vuorovaikutusta tai Mielenkiintoinen huomio on se, että päiväkirjakirjurit haluavat kesken

luokkahuonetapahtumien kuvauksen ilmoittaa, mikä on pöytäryhmien pistetilanne. Tämä viittaa hyvän käytöksen palkitsemiseen.

Seuraavissa taulukoissa on katkelmia muista luokkapäiväkirjoista tekemistäni skriptianalyysistä. Taulukot eivät siis sisällä kaikkia ilmaisuja kustakin luokkapäiväkirjasta, vaan olen valinnut useita esimerkkejä siitä, kuinka oppilaat kuvaavat virallisia skriptejä ja oppilaiden vastaskriptejä.

TAULUKKO 6. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Terhi ja Ruut 5.11.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Nyt on ussan tunti ja lauletaan virttä joka tulee kuukausihartauteen.</i>	<i>Pojat ei laula vaan pelleilee tietysti.</i>

Yllä olevassa skriptianalyysissä oppilaiden näkemys uskonnon tunnin virallisesta skriptistä on kuukausihartausta varten harjoiteltava virsi. Päiväkirjatekstissä kerrotaan pojista, jotka eivät toimi virallisen skriptin edellyttämällä tavalla, vaan pelleilevät. Kirjoittajien kommentissa oleva huomautus ”tietysti” on ikään kuin viittaus siihen, että käytös on näille pojille tyypillistä. Kyseiset päiväkirjakirjurit ovat tyttöjä, joten poikien toiminnan negatiivinen arvostelu voi olla myös sukupuolista erontekoa.

TAULUKKO 7. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Valto ja Petri 15.11.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Kirsi [opettaja] kertoo että meidän luokkan projekti on Ruotsi.</i>	<i>Ville leikkii sen leego ukelilla ja hölpöttää. Konsta huutaa mun nenä vuotaa. Kaikki alkaa hölpöttää vaikka Kirsi nosti käden jo aikoja sitten.</i>
<i>Kirsi[opettaja] laskee koko ajan mut jotkut</i>	

<i>hölpöttää.</i>	<i>Konsta piirtää vaikka pitäisi kuunnella . Konsta hokee jotain sekoooooooo.</i>
-------------------	---

TAULUKKO 8. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (5.5.2010 Urho ja Veikko).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Päivä aloitetaan uskonnolla, hei mitä ihmettä?!</i>	<i>Sebastian pitää pipoa päässä??</i>
<i>Anna [opettaja] lukee luokan kanssa jostain mikä lie pertti-papista.</i>	<i>Valto puhuu ilman puheenvuoroa,</i>

TAULUKKO 9. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (26.4. Henna ja Siiri).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Aluksi oli superi. Seuraavaksi on yllä,--</i>	<i>Harri laulaa ja Sebastian laulaa ja Patrik katsoo helmiä. Erno soittaa ilman lupaa pianoa.</i>

Olen valinnut yllä olevat skriptianalyysit osoittamaan, että oppilaat myös itse tuovat esiin ilmaisuissaan toisten oppilaiden vastaskriptitoiminnan olevan luvatonta toimintaa. Ensimmäisessä katkelmassa (taulukko 7) opettaja järjestää luokkatilannetta kertomalla opiskeltavasta sisällöstä, samalla kun osa oppilaista kehittää oman vastaskriptinsä. Yksi oppilas leikkii välineillä, ja osa oppilaista käyttää ääntä häiriten virallista skriptiä, ja näin opettaja joutuu puuttumaan oppilaiden vastaskriptiin. Päiväkirjakirjurit viittaavat oppilaiden käytöksen olevan vastoin toivottua ”hyvän ja kuuliaisen oppilaan” käytöstä kirjoittamalla: *Kaikki alkaa hölpöttää vaikka Kirsi nosti käden jo aikoja sitten., Konsta piirtää vaikka pitäisi kuunnella* . Oppilaat toimivat vastoin virallista skriptiä, joka edellyttäisi heiltä hiljentymistä ja kuuntelemista. Samoin taulukoissa 8 ja 9 oppilaiden vastaskriptit ovat oppilaiden näkemyksen mukaan virallisen skriptin vastaista toimintaa (puhuminen ilman lupaa, pipon pitäminen päässä luokassa, pianon soittaminen vääränä hetkenä). Huomiota herättävä käytös voi olla esimerkiksi keino ilmaista vastustusta vallitsevia käytäntöjä kohtaan ja tuoda esiin omaa toimijuutta.

TAULUKKO 10. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (27.8.2010 Lea ja Siiri)

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Meidän ekatunti on uskonnon tunti ja ET. Harjoittelemme lukemista kuukausihartaukseen. Lukijat: Raila, Petri, Akseli ja Terhi.</i>	
	<i>Aapeli leikkii kynällä. Aapeli nauraa Hitlerille =).</i>
<i>Anna [opettaja] höpöttää hitlerin tappamisesta.</i>	

Taulukossa 10 olevassa luokkapäiväkirjan tapahtumaketjussa on uskonnon ja ET:n tunti, jonka virallisena skriptinä on oppilaiden kertoman mukaan harjoitella lukemista kuukausihartauteen. Aapeli sen sijaan leikkii kynällä ja nauraa Hitlerille. Opettaja osallistuu samaan keskusteluun Hitleristä. Olen sijoittanut skriptimallissa opettajan toiminnan virallisen skriptin ja oppilaan vastaskriptin väliin, sillä oppituntikertomuksessa opettaja saattaa vastata oppilaan informaaliin vuorovaikutukseen, mutta yhtä lailla Aapelin nauraminen Hitlerille on voinut saada alkunsa oppitunnin virallisesta skriptistä. Oppilaat käyttävät opettajan toimintaa kuvatessaan sanavalintaa ”höpöttää” aivan kuin vähätelläkseen tämän osallistumista keskusteluun. Gutierrez ym. (1995, 461) toteavatkin, että oppilaiden vastaskripti saa usein alkunsa yhtymällä opettajan skriptiin esimerkiksi tahallisten väärinymmärrysten kautta. Heidän mukaansa on olemassa niin sanottu kolmas tila, jossa opettaja ja oppilaat luopuvat omista erillisistä kulttuureistaan ja heidän skriptinsä risteävät siten, että aito vuorovaikutus on mahdollista (Gutiérrez ym. 1995). Käsitän tässä ilmaisun *Anna [opettaja] höpöttää hitlerin tappamisesta*. kolmannessa tilassa tapahtuvaksi vuorovaikutukseksi, sillä oppilaan omasta sosiaalisesta tilasta tai virallisen skriptin tilasta lähtenyt keskustelun aihe yhdistää oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen.

TAULUKKO 11. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Teijo ja Anssi 28.9.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Anna [opettaja] saarnaa matikankokeesta.</i>	<i>Konsta huutaa ja istuu pöydällä. Sebastian ampuu. Siiri sanoo emmätiiä... Titta ja Siiri leikkivät teipillä. Konsta huutaa taas. Kaarlo leikkii kumilla. Lea puree kynsiä. Sebastian huutaa mä haluuuuuuuuun.</i>
<i>Nyt alkaa yllintunti.</i>	<i>Petri puhuu murhaamisesta. Elmo seikkai lee muissa maailmoissa. Konsta raivoo taas kerran... Nyt Teijo sekoo ja Anssi selittää!! Konsta ja Petri esittää kanaa!!!!!! Petri huutelee. Ville puhuu verestä. Petri puhuu kiristämisestä! Konsta soittaa torvea. KAUHEA MELU!!!! Konsta esittää!!!!!! Konsta ja Petri ja Anssi TAPPELEVAT!!!!</i>

TAULUKKO 12. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Siiri ja Titta 1.10.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Kirsi ope lukee tarinaa uskonnosta.</i>	<i>Konsta räplää omia hiuksiaan. Ville kuiskasi Einille jotain. Aapeli ryystää. Sebastian huutaa kuin hullu. Lea sohii kynällänsä.</i>

TAULUKKO 13. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Konsta ja Veikko 30.11.2010).

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Tämä tunti on Matikkaa. Anna [opettaja] kertoo laskun luokalle. Anna antaa Petrille puheenvuoron. Elmo sanoo oikean vastauksen. Valto saa puheenvuoron..</i>	<i>Teijo ei tee mitään. Teijo on väärällä aukeamalla. Sebastian tuijottaa taulua. Petri pelleilee kynällä ja kumilla. Teijolla ei ole vihkoa mukana.</i>

<i>Anna [opettaja] sanoo stop sivun se on: 139.</i>	<i>Petri tulee hiippailemaan ja yrittää katsoa mitä me ollaan kirjoitettu. Petri yrittää tulla kattoo mitä me ollaan oikeen kirjoitettu. Teijo lunttii Sebastianilta ja Opettajan oppaasta. Petri tulee taas. Ville pelleilee kuminauhalla.</i>
	<i>Aapeli tekee kahdesta kynästä ja Villen kuminauhasta ritsan. JA leikkii sillä. Akulla on hauskaa. Elmo tulee kattoo. Teijo kysyy onks teil ees pitkä. Sebastian kysyy monesko ruokavuoro meillä on. Teijo lyö Hennaa viivottimella päähän. Anssi pitää jalkoja mun pöydällä. Urho juttelee Akulle.</i>

Taulukoiden 11, 12 ja 13 skriptianalyysit kertovat, että luokkapäiväkirjoissa esiintyy useita sellaisia tapahtumaketjuja, joissa useampi oppilas ei osallistu toimintaan virallisen skriptin vaatimalla tavalla. Näissä lainauksissa oppilaiden vastaskriptit ovat toisin tekemistä, kuten välineillä leikkimistä, sivuun astumista ja muissa maailmoissa seikkailemista sekä oppitunnin häiritsemistä, kuten voimakasta äänenkäyttöä ja riitelemistä. Päiväkirjoissa mainitut oppilaat laajentavat omaa fyysistä tilaansa esimerkiksi istumalla pöydällä tai pitämällä jalkoja pulpetin päällä sekä hylkäävät virallisen koulun tiukan ruumiillisuuden kurin. Oppilaat saattavat näin ilmaista esimerkiksi turhautumista tai kyllästymistä ja hakeutua houkuttelevamman tekemisen pariin. Opetustilannetta järjestää opettaja, joka oppilaiden kirjaamassa havainnossa muun muassa *saarnaa* oppilaille: *Anna [opettaja] saarnaa matikankokeesta*. Oppilaiden käsitys luokan virallisesta skriptistä ilmentää Tolosen (2001, 138) kuvaamaa suomalaista kouluopetusta, jossa opettaja luennoi ja kysyy ja oppilaan tehtäväksi jää vastata aktiivisesti oikeaan aikaan oikeassa paikassa: *Anna [opettaja] kertoo laskun luokalle. Anna antaa Petrille puheenvuoron*.

Toisaalta on huomattava, että kaikki oppilaiden osallistuminen ei ole osa oppilaiden skriptiä, vaan luokkatilanteissa on usein samanaikaisesti sekä virallisen skriptin että oppilaiden vastaskriptin mukaan toimivia oppilaita (Gutierrez ym. 1995, 460). Seuraava esimerkki musiikin tunnilta kuvaa tätä luokan moniäänisyyttä:

TAULUKKO 14. Osa luokkapäiväkirjan skriptianalyysistä (Petri ja Ville 2.11.2010)

<u>Virallinen skripti</u>	<u>Oppilaiden vastaskripti</u>
<i>Aat tekee samaa kun Beet, -- Anna [opettaja] kertoo kaikki ohjeet ja kertoo ne kielten nimet. Anna opettaa tyttöjä Anna sano että kitarassa on samat kielet on myös kita rassa.</i>	<i>Aksu ja Veke tulee myöhässä musiikin tunnille.</i>
<i>Anna antaa Aapelille kitaran.</i>	<i>Nyt kaikki väittää Annaa vastaan Konsta ja Aku on raakaa kivi sakset paperii.</i>
<i>Aku menee soittaa.</i>	<i>Aapeli on iha hullu—</i>
<i>Aku on hyvä soittaa bassoo</i>	<i>Aapeli huutaa jotai. Kaarlo ravistelee avai miaan. Aku pitää bassoo oudosti.</i>
<i>Ja Henna saa basson</i>	<i>Veke leikkii rokkarii kun se sai kitaran</i>
<i>Henna ei oikeen älyyy tota biisiii</i>	<i>Konsta lepää sohvalla ja Aku leikkii.</i>
<i>Aapeli soittaa marakassia</i>	<i>Aku tanssii outoo tanssii.</i>

Päiväkirjateksti osoittaa, että musiikin tunnilla osa oppilaista toimii virallisen skriptin mukaisesti ja soittaa instrumentteja, kun taas muutama oppilas kehittää oman vastaskriptinsä. Konsta ja Aku leikkivät kivi-sakset-paperi –leikkiä, Aapeli huutaa ja käyttäytyy päiväkirjakirjureiden mukaan hullusti, Konsta lepää sohvalla kesken tunnin, ja Aku leikkii sekä tanssii.

Päiväkirjateksteissä vastaskripti näyttäytyi sekä luvattomana toimintana että virallisen skriptin edellyttämän toiminnan hylkäämisenä. Esimerkiksi seuraavassa päiväkirjahavainnossa Kaarlo ja Elmo tekevät toisin:

Nyt on toistosanelu. Anna [opettaja] lukee tarinan kaksi kertaa, kaikki kirjoittaa saman tarinan, minkä Anna luki. 1 luokasta kuuluu pianon soittoa. Kaikki menee Annan luokse, tarkistamaan tekstinsä. Kaarlo ja Elmo eivät kirjoittaneet muuta kuin pilkku. – 3.9.2010 Eini ja Henna

Tulkitsen oppilaiden vastaskriptin vaihtoehtoisten toimintatapojen etsimiseksi. Vastaskripti haastaa luokan vakiintuneita valtasuhteita. Luokassa on aina oppilaita, jotka toiminnallaan tukevat virallisen skriptin onnistumista, ja samalla toisia, jotka näkevät muun toiminnan virallista opetussuunnitelman noudattamista tärkeämmäksi. Oppilaiden vastaskripti saattavat tosin olla myös opetusta koskevia aloitteita.

Lähes kaikissa analysoimissani luokkapäiväkirjoissa oli sekä virallisen skriptin että oppilaiden vastaskriptin mukaista toimintaa. Virallinen skripti tarkoitti oppilaiden narratiiveissa muun muassa opettajan toimintaa (esim. *Nyt alkoi äidinkielen tunti(klo 9.16). Anna [opettaja] kysyy poissaolijat.*), opetustilannetta järjestäviä käytäntöjä (esim. *Nyt on viittaustilanne.*), opetuksen sisältöjä ja oppilaille annettuja tehtäviä (esim. *Nyt alkaa ajatus kartan teko.*) sekä oppilaiden työskentelyä (esim. *Titta ja Siiri on ainoat jotka tekevät matikkaa.*). Luokkapäiväkirjoissa ei esiintynyt opettajan informaalia toimintaa. Erään luokkapäiväkirjan analyysissa muodostui tulkinta kolmannelta tilasta, jossa opettaja ja oppilas yhtyivät samaan keskusteluun. Tässä tulkintakehyksessä oli mahdotonta sanoa, oliko keskustelu lähtenyt virallisesta skriptistä vai oppilaan vastaskriptistä. Joitakin päiväkirjatekstien ilmaisuja oli ongelmallista sijoittaa skriptimalliin, sillä asiayhteydestä ei välttämättä selvinnyt, mihin toiminta kohdistui (esim. *Eini tekee jotai jännää.*). Niinpä oppilaiden tuottamissa päiväkirjateksteissä ei toimintaa voida yksiselitteisesti jakaa dikotomiaparin virallinen koulu ja informaali koulu mukaan.

Oppilaiden näkemys virallisesta skriptistä

- **Opetustilannetta järjestävä opettaja**
Anna huutaa luokalle kuuntele mitä seuraavaksi. Anna huutaa luokalle että täytyy lukea yllistä sivu. 134-135.-
13.4.2010 Ville ja Konsta
- **Opetuksen sisällöt**
Nyt kerrotaan tarinoita. Nyt alkaa käsiala. - 9.2010 Valto ja Ville
- **Työskentely oppitunnilla**
Me harjoittelemme matikassa kertotauluja, 5,7 ja 10. -27.9. Akseli ja Patrik
- **Opetustilannetta järjestävät käytännöt**
Nyt on viittaustilanne. - 9.4.2010
Petri ja Erno

Oppilaiden näkemys oppilaiden vastaskriptistä

- **Vastarinta**
- **Toisin tekeminen**
- **Virallisen skriptin toiminnan kyseenalaistaminen**

Kuvio 2. Skriptianalyysin tulokset.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

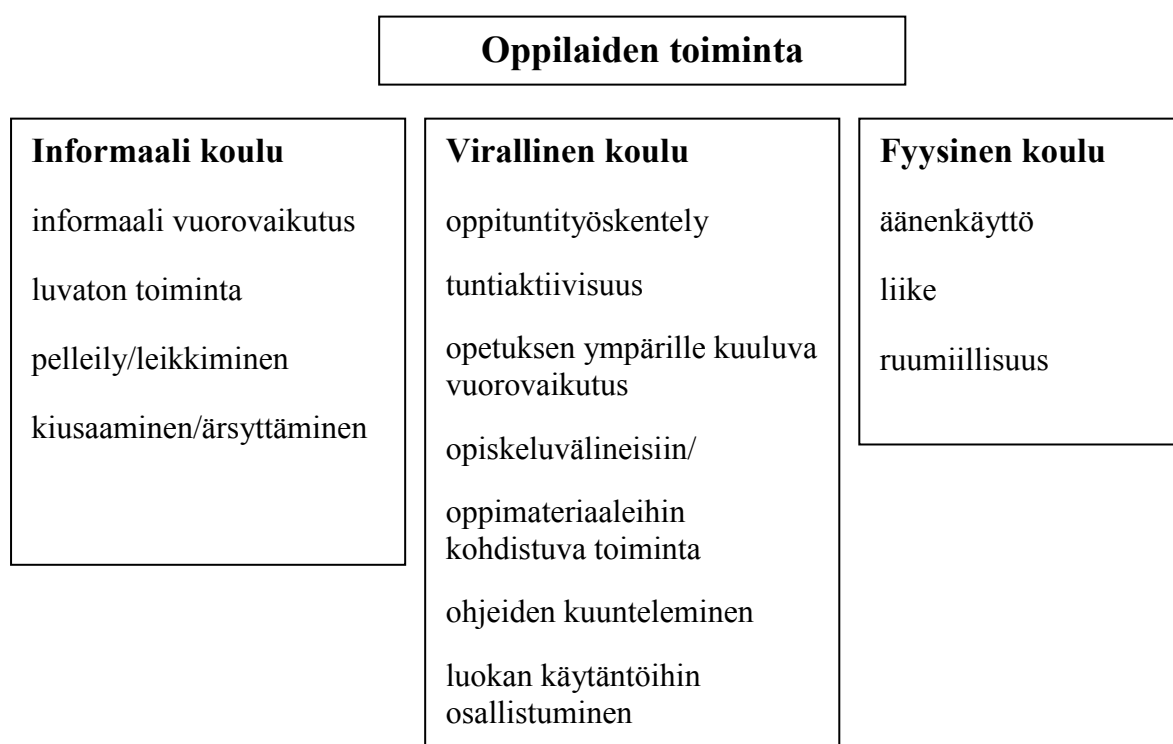
Tässä tutkimuksessa analysoitiin etnografeina toimineiden oppilaiden kirjoittamia luokkapäiväkirjoja. Tutkimusaineisto edustaa lapsinäkökulmaista lähestymistapaa, jossa pyrkimyksenä on tuoda esiin lasten näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä ja saada lasten ääni kuuluviin myös yhteiskunnallisella tasolla. Lapsilla on omasta ympäristöstään erityistä tietoa, jota arvostetaan myös tutkimuksessa. Olen lähestynyt tutkimusta aineistolähtöisesti ja ottanut tarkasteltavaksi päiväkirjanarratiiveista oppilaiden merkityksellisinä pitämiä asioita.

a) Luokkapäiväkirjat toiminnan kuvaajina

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mihin oppilaat kiinnittävät luokkapäiväkirjoissa huomionsa. Tutkimusaineiston analyysissä käytettiin apuna Atlas.ti –ohjelmaa. Ohjelmalla tehty aineiston luokittelu osoitti, että suurin osa oppilaiden havainnoista (847/1636) koski toisten oppilaiden toimintaa ja esimerkiksi opettajan toiminnasta puhuttiin selvästi vähemmän (252 havaintoa). Koska oppilaiden luokkahuonekertomukset kuvasivat ennen kaikkea toimintaa, ja pääasiassa oppilaiden toimintaa, tutkimuksessa syvennyttiin tarkastelemaan, mihin oppilaiden kuvaama toisten oppilaiden toiminta kohdistui.

b) Asettautumista virallisen, informaalin ja fyysisen koulun tiloihin

Toisena tutkimustehtävänäni oli siis selvittää, millaista on oppilaiden luokkapäiväkirjoissa kuvaama toisten oppilaiden toiminta ja minkälaisen kuvan se antaa tämän luokkayhteisön toiminnasta. Luvussa 6.2 esittelin tekemäni sisällönanalyysin tulokset. Muodostin oppilaiden toimintaa koskevista havainnoista kolme pääluokkaa: **virallinen koulu**, **informaali koulu** ja **fyysinen koulu**. Oppilaiden virallisen koulun toiminnasta kertoi 256 (virallinen koulu 132 merkintää) merkintää, informaalin koulun toiminnasta 316 merkintää ja puolestaan 261 merkintää liittyi fyysisen koulun toimintaan. Alla olevassa kuviossa (kuvio 2) on havainnollistettuna analyysin tuloksena muodostetut luokat:



Kuvio 3. Luokkapäiväkirjoissa esiintynyt oppilaiden toiminta.

Luokkapäiväkirjoissa oppilaiden **informaali toiminta** oli tulkintani mukaan toisin tekemistä, sivuun astumista, virallisen toiminnan häiritsemistä sekä vastarintaa ja protestointia. Yhdyn tulkinnassani Gordonin ym. (2000) sekä Woodsin (1990) argumenttiin siitä, että informaali toiminta ei synny vain vastareaktiona virallisen koulun toiminnalle, vaan informaali koulu on myös oma erillinen maailmansa, jossa on omat merkityksensä. Toisaalta luokkapäiväkirjoissa informaalin toiminnan voi ymmärtää vain suhteessa formaaliin kouluun, joka määrittää sen, mikä tässä kontekstissa on koulun normien mukaista toimintaa.

Luokkahuonetoiminnasta kertovissa havainnoissa oli myös sukupuolittuneita piirteitä. **Oppilaat kirjoittivat enemmän poikien (244 havaintoa) kuin tyttöjen informaalista toiminnasta (57 havaintoa).** Myös Gordon ym. (2002) tekivät samankaltaisia päätelmiä etnografisessa tutkimuksessaan. Useat heidän havainnoistaan koskivat poikien tekemistä, liikkumista ja puhumista, kun taas tyttöihin liittyvät havainnot olivat pikemminkin paikallaan olemista ja katsomista (ks. myös Salo 1999, 81). Lisäksi Gordonin ym. (2002) tutkimuksessa vuorovaikutus luokassa tapahtui pääasiallisesti opettajan ja poikien välillä. Tuntimuistiinpanoissa äänekkäät ja näkyvät oppilaat tulevat luonnollisesti esiin, kun taas hiljaiset tytöt ja pojat jäävät helposti pois kirjatusta havainnoista. (Gordon ym. 2002, 308–309.)

Vaikka en omassa tutkimuksessani ollut alun perin kiinnostunut sukupuolen vastakkainasettelusta, vaan tutkin ensisijaisesti *oppilaiden* toimintaa, en voinut välttyä pohtimasta tyttöjen ja poikien välisiä eroja huomattuani päiväkirjahavaintojen sisältävän huomattavasti enemmän poikien informaalia toimintaa kuin tyttöjen. Toisaalta tutkimusluokalla oli myös enemmän poikia (18) tyttöihin verrattuna (12). Päiväkirjateksteissä tyttöjen informaali toiminta oli erityisesti omassa sosiaalisessa tilassa tapahtuvaa toimintaa, kuten *supattelua*, *kikattelua*, ja *välineillä leikkimistä* (vrt. Tolonen 2001, 146). Oppilaiden havainnoissa poikien tekeminen taas saattoi viedä tilaa virallisen koulun työskentelyltä. Tolonen (2001, 146) toteaa tutkimuksensa perusteella, että tytöt on helpompi hiljentää ja sulkea pois oppitunnin julkiselta areenalta, sillä heidän informaalit suhteensa eivät tue julkista

pätemistä toisin kuin poikien kohdalla. Toisaalta (Gordon ym. 2002, 309) näkevät, että sukupuoli ei ole kahtiajakautunut, vaan kontekstuaalinen, prosessuaalinen ja ajallinen.

Virallisen koulun toiminta päiväkirjanarratiiveissa oli erityisesti näkyvää ja kuuluvaa toimintaa, joka kohdistui muun muassa oppimateriaaleihin ja tehtäviin sekä näkyi esimerkiksi oppilaiden tuntiaktiivisuutena. Päiväkirjateksteissä virallista toimintaa määrittää usein opettaja, jonka tehtävänä on toimia oppimistilan järjestäjänä. Opettajan saapuminen luokkaan on merkki avaintoiminnosta, joka merkitsee oppitunnin alkamista (vrt. Goffman 1986). Oppitunnin alkamista seuraavat rutiininomaisesti virallisen koulun toiminnot, joihin informaali koulu mahdollisesti aiheuttaa katkoksia tai jännitteitä. Opettaja kategorisoituu luokkapäiväkirjoissa oppitunnin ja opetuksen järjestäjäksi sekä kurin pitäjäksi, ja oppilaiden tehtävänä on toimia *ammattitaitoisen oppilaan* (Gordon & Lahelma 2003) tavoin suhteessa opettajan tekemiin aloituksiin. Laine (2001, 120) vertaa opettajaa portinvartijaksi luokahuoneen ja muiden tilojen välissä. Tila määrittyy ja sulkeutuu oppitunniksi opettajan kautta (Laine 2001, 120), mikä näkyy myös luokkapäiväkirjoissa.

Oppilaat eivät juurikaan esitä aloitteita virallisessa koulussa. Virallisen koulun tilassa tapahtuva vuorovaikutus rakentuukin useimmiten opettajan ja oppilaan väliseksi. Opettaja aloittaa vuorovaikutuksen, johon oppilaan on vastattava asianmukaisella tavalla. Virallisessa koulussa oppilas pyytää lupaa puhua. Oppilaan ammattitaidon sisäistänyt oppilas osaa tuoda aktiivisuutensa esiin ja odottaa vuoroansa aiheuttamatta häiriötä virallisen koulun suunnitelmaan.

Akseli viittaa mutta ei saa puheenvuoroa.

Nyt Raila viittaa sinnikkäästi, mutta ei saa puheen vuoroa vaan Konsta.

Viittaaminen on yksi esimerkki siitä, kuinka oppilaat yhdessä opettajan kanssa tuottavat ja ylläpitävät yhteisiä järjestyksiä. Oppilaiden havainnoissa viralliseen toimintaan kuului myös oppilaiden välistä formaalia vuorovaikutusta, kuten avun antamista tehtävissä. Mielenkiintoinen huomio oli se, että lukuisat (132) virallisesta koulusta kertovat havainnot oli kirjoitettu passiivimuodossa ilman aktiivista toiminnan subjektia. Näin oppilaiden toimijuus ei näytä erityisesti tulevan esiin virallisen koulun toiminnassa.

Fyysinen koulu sisälsi oppilaiden liikettä, ääntä ja ruumiillisuutta koskevat havainnot. Luokkapäiväkirjoissa oppilaat liikkuvat ja käyttävät ääntä monin eri tavoin. Samanlaisia huomioita on tehty myös muissa etnografisissa tutkimuksissa (esim. Thorne 1993; Gordon 2003; Delamont & Galton 1986). On huomattava, että oppilaiden äänenkäyttöä ja liikettä tapahtui sekä virallisen että informaalin koulun toiminnan yhteydessä. Luokkahuone tilana asettaa rajoituksia ja mahdollisuuksia oppilaiden toiminnalle. Luokkapäiväkirjoissa oppilaat myös ottavat tilaa haltuunsa ja luovat omia erillisiä sosiaalisia tilojaan, joissa informaali vuorovaikutus syntyy. Tulkitsen oppilaiden luvattoman fyysisen tilan ja äänitilan käytön oppilaiden pyrkimykseksi vapautua virallisen koulun kahleista, jotka pitävät oppilasta paikallaan ja hiljennettynä oman pulpetin ääressä. Koulun aika-tilapolut kertovat, missä tilassa oppilaan on minäkin hetkenä luvallista olla. Oppilaat kuitenkin käyvät neuvotteluja tilan ottamisesta ja kokeilevat, missä määrin on mahdollista liikkua pois oman paikan luota.

Tolonen (2001) toteaa, että oppilaiden äänen kontrolli on luokkatilanteiden toimintaedellytys. Virallisen koulun toiminta edellyttää ihanneoppilasta, joka on kohteliaasti hiljaa. Toisaalta hiljaisen oppilaan vaatimus on paradoksaalinen, sillä samalla kouluinstituution näkemys hyvästä oppilaasta tarkoittaa aktiivista osallistumista oppitunneilla. Äänenkäyttö on myös keino positoida itseään koulun formaaliin ja informaaliin järjestykseen. (Tolonen 2001, 138; 144.)

Aika muokkaa koululuokan arjen käytäntöjä. Luokkapäiväkirjoissa on runsaasti mainintoja siitä, kuinka aika määrittää, mitä milloinkin tapahtuu ja missä tilassa oppilaiden on oltava. Päiväkirjanarratiivien koulupäivät ovat täynnä rutiineja, kuten puoliryhmien siirtymiset oikeisiin luokkatiloihin tiettyyn aikaan, kulkeminen välitunneille ja ruokalaan. Oppilaat huomauttavat aika-tilapoluilta poikkeavista oppilaista, jotka esimerkiksi saapuvat kouluun myöhässä tai tulevat sisään kesken välitunnin.

Luokkapäiväkirjojen luokkatilassa pojat käyttävät ääntä ja tilaa enemmän kuin tytöt. Samanlaisia tuloksia on myös muista tutkimuksista (esim. Salo 1999; Gordon ym. 2002, 305;

Thorne 1993). Teksteissä esiintyi 150 poikien fyysisen koulun toimintaan liittyvää havaintoa, kun taas tyttöjen fyysisen koulun toiminnasta kertoi 36 havaintoa. Oppilaiden kommentit viestivät myös eronteosta sukupuolten välillä. Ennen kaikkea tytöt korostivat sukupuolten välistä vastakkainasettelua esimerkiksi kirjoittamalla negatiivisesti huonosti käyttäytyvistä pojista. Samankaltainen huomio tehtiin myös toisessa tutkimuksessa, jossa lapset toivat kirjoittamissaan päiväkirjoissa esiin, kuinka heidän on opittava positioimaan itsensä oikealla tavalla pojiksi tai tytöiksi (Davies 2003, 63). Informaalissa koulussa ruumiin sijoittuminen aseisiin on sukupuolittunutta: tietynlainen elehdintä ja liike on hyväksyttävää ja sopivaa tytöille tai pojille (Gordon ym. 2000a, 98; Holloway & Valentine 2000, 771).

Vaikka ruumiillisuutta kontrolloidaan niin informaalin, virallisen kuin fyysisenkin koulun tiloissa, oppilaat saattavat harjoittaa toimijuuttaan valitsemalla tapoja järjestää ruumiinsa subjektiviteetin luomiseksi noudattamalla tai rikkomalla sekä formaaleja että informaaleja vaatimuksia. (Gordon 2000a, 98–99.) Luokkapäiväkirjoissa oppilaat pyrkivät laajentamaan omaa subjektiivista tilaansa sekä toimimalla vastoin luokan virallista skriptiä että osallistumalla virallisen koulun toimintaan.

c) Virallinen skripti – oppilaiden vastaskripti

Jatkoin oppilaiden informaalin toiminnan analysointia tarkastelemalla päiväkirja-aineistoa Gutiérrezin ym. (1995) esittämän skriptiteorian valossa. Etsin teksteistä episodeja, joissa oppilaat kirjoittivat oppitunnin virallisesta skriptistä ja oppilaiden vastaskriptistä. Luvussa 6.2 selvittämäni skriptianalyysin tulokset osoittivat, että oppilaiden oppituntikertomuksissa oli useita havaintoja samanaikaisesta virallisen skriptin ja oppilaiden vastaskriptin mukaisesta toiminnasta (vrt. Salo 1999, 101–105).

Tavallisesti oppilaat kertoivat, mitä milläkin oppitunnilla oli tarkoitus tehdä tai millaista toimintaa oppilailta vaadittiin. Samalla esiintyi havaintoja oppilaista, jotka eivät osallistu virallisen skriptin edellyttämään toimintaan, vaan luovat oman vastaskriptinsä. Oppituntikertomuksissa virallinen skripti käsitti muun muassa oppilaiden virallista koulutyöskentelyä, opettajan toimintaa sekä opetusta järjestäviä toimintatapoja. Samoin kuin

Nelsonin ja Gruendelin (1986) tutkimuksessa, oppilaiden virallista skriptiä koskevassa kertomassa liikuttiin edestakaisin yksityiskohtaisemman selostuksen, kuten *Raila lukee possuista ja lehmistä ja hevosista*, ja passiivisten ilmausten, kuten *Seuraavaksi on yllä - - välillä*.

Vastaskriptit ilmaisivat muun muassa oppilaiden vastarintaa, viralliselle skriptille rinnakkaista puuhastelua, etääntymistä virallisesta skriptistä tai virallisen skriptin häiritsemistä. Näin oppilaiden narratiivit luovat moniäänisen kuvan luokan arjesta. Luokkapäiväkirjoissa oppilaiden aktiivisuus määrittyykin usein näkyvänä tai kuuluvana toimintana.

Oppilaat ovat sosiaalisia toimijoita, jotka toiminnallaan muokkaavat omaa ympäristöään. Kuitenkin Gutiérrez ym. (1995) argumentoivat, että niin kauan kun opettaja pitää kiinni oman skriptinsä ylivallasta, eikä salli oppilaiden toiminnan haastaa hänen skriptiään, on luokassa vain vähän tilaa todelliselle dialogille. Opettajan skripti ja oppilaiden vastaskripti ovat erillisiä, mutta eivät tasa-arvoisia, minkä johdosta luokahuone on hidas muuttumaan. Vain niin sanotussa kolmannessa tilassa opettajan ja oppilaiden erilliset sosiaaliset tilat yhtyvät ja aito vuorovaikutus on mahdollista. Tässä tilassa niin opettajalla kuin oppilaillakin on mahdollisuus uudestaan määritellä, mitä luokassa käsitetään tiedoksi. Analyysissani tulkitsin eräässä luokkapäiväkirjassa kerrotun tapahtumaketjun esimerkiksi kolmannesta tilasta, jossa opettaja ja luokan virallinen skripti sekä oppilaan skripti kohtasivat.

Kun oppilaiden vastaskripti on opettajan skriptistä erillinen, oppilaiden kehittämä *underlife* toimii koulun rakenteiden puitteissa pyrkimättä radikaaleihin muutoksiin. Vastaavasti kolmannessa tilassa *underlifen* tarkoituksena on muuttaa luokan käytänteitä sekä opettajan ja oppilaiden skriptejä. (Gutiérrez 1995, 467.) Luokkapäiväkirjat ovat oppilaiden tulkintoja luokan todellisuudesta. Niiden perusteella ei voida sanoa, miltä opettajan skripti näyttää, mutta oppilaiden narratiivien kautta saamme tietää, miten oppilaat näkevät koulun virallisen skriptin ja oppilaiden luoman vastaskriptin.

Gutiérrez ja Baquedano-López (1999) kuvaavat oppimisympäristöjä monikontekstisiksi, moniäänisiksi ja moniskriptisiksi tiloiksi, joille konfliktit, jännitteisyys ja moninaisuus ovat luontaisia. Virallinen skripti ja vastaskripti ovat kilpailevia diskursseja, mutta samalla luokkatilasta on mahdollista luoda oppimisympäristö, jossa moninaisuus nähdään rikkautena. Gutiérrezin ja Baquedano-Lópezin tutkimuksessa informaali vuorovaikutus, liike sekä spontaani yhteistoiminta määriteltiin uudelleen osaksi yhteisön normatiivisia käytänteitä. (Gutiérrez ja Baquedano-López 1999, 287–291.) Moniäänisyys kuvaa erinomaisesti myös luokkapäiväkirjoissa kerrottua koululuokan arkea. Oppilaiden informaali vuorovaikutus ja virallisesta skriptistä poikkeava vastaskripti olivat päiväkirjatekstien tapahtumaketjuissa pääasiassa virallisesta skriptistä erillisiä. Oppilaiden vastaskripti saattoi syntyä vastauksena viralliselle skriptille, mutta vastaskriptiä ei hyväksytty osaksi virallista skriptiä.

Oppilaiden vastaskripti on osoitus siitä, että oppilaat keksivät jatkuvasti erilaisia tapoja tuoda esiin omaa toimijuuttaan ja määrittää luokan valtasuhteita sekä toimintaa uudelleen. Corsaro (2005) on havainnut etnografisissa tutkimuksissaan, että lapsilla on taipumus kehittää kekseliäitä ja kollektiivisia *toissijaisia sopeutumisia* (*secondary adjustments*), joilla he pyrkivät välttämään aikuisten asettamia sääntöjä. Eräissä koulussa lapset esimerkiksi keksivät, kuinka kuljettaa sääntöjen vastaisesti salaa leluja kouluun. (Corsaro 2005, 42–43; 152.) *Toissijaiset sopeutukset* ovat keinoja toteuttaa omia kiinnostuksen kohteita ja tavoitteita. Ne eroavat *ensisijaisista sopeutumisista*, jotka puolestaan osoittavat yksilön sopeutuvan instituution vaateisiin (Goffman 1961, 199). Päiväkirjateksteissä virallista skriptiä noudattavat oppilaat toteuttavat ensisijaisia sopeutumisia, kun taas oppilaiden informaali toiminta ja toissijaiset sopeutukset viestivät oppilaiden halusta taistella koulun valtasuhteita vastaan, ja päättää itse toiminnan rajoista.

Corsaro (2005) teki eräissä tutkimuksissaan huomion, että lasten toissijaisten sopeutumisten seurauksena kehittyi niin kutsuttu *underlife*, jolla tarkoitetaan toimintatapoja, jotka haittaavat ja haastavat instituution virallisia sääntöjä tai ovat ristiriidassa niiden kanssa. Käsite *underlife* on alun perin peräisin Goffmanilta (1961), joka kuvaili mielisairaalan potilaiden tapoja toimia vastoin sairaalan sääntöjä. Corsaro (2005) puhuu *underlifesta* myös koulun kontekstissa. *Underlife* toimii vastareaktiona sellaisiin koulun sääntöihin, jotka vaikuttavat haitallisesti lasten autonomiaan. Jakamalla yhteisen ryhmähengen vertaisryhmän jäsenenä, lapset oppivat

kokemaan, kuinka ryhmään kuuluminen vaikuttaa sekä heihin yksilöinä että siihen, kuinka he tulevat toimeen toisten ihmisten kanssa. Lasten innovatiivisuus osoittaa, että he ovat aktiivisia ja luovia sosiaalisia toimijoita, jotka tuottavat omia ainutlaatuisia lasten kulttuurejaan sekä osallistuvat samalla aikuisten yhteisöjen rakentamiseen (Corsaro 2005, 151–153; 3.)

Myös tämän tutkimuksen luokkapäiväkirjoissa kirjoitettiin oppilaista, jotka kehittivät toissijaisia toimintoja, joilla he saattoivat astua sivuun virallisen koulun toiminnasta, vastustaa sääntöjä tai häiritä oppitunnin virallista skriptiä. Toisaalta Gordon ym. (2003) kritisoivat monien koulututkijoiden tapaa etsiä kaikesta oppilaiden toiminnasta vastarintaa. Yhtä lailla myös tässä tutkimuksessa oppilaiden kuvaama informaali toiminta voidaan tulkita esimerkiksi virallista koulua houkuttelevammaksi toiminnaksi tai kiinnostuksen puutteeksi. Tulkitsen oppituntikertomuksissa esiintyvät maininnat toissijaisista sopeutumisista luokan oppilaiden *underlife*ksi, heidän omaksi virallisen koulun rinnalla toimivaksi kulttuuriksi.

Luokan oppilaat osallistuvat oman kulttuurinsa luomisprosessiin päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Corsaro (2005) kutsuu tällaisia pysyvien lapsiryhmien kulttuureja vertaiskulttuureiksi. Hänen mielestään lasten kulttuurit ovat itsessään tutkimisen arvoisia. Nämä kulttuurit ovat julkisia, kollektiivisia ja performatiivisia ja ne sisältävät kokoelman rutiineja tai toimintoja, arvoja ja pohdintoja, joita lapset luovat ja jakavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Corsaro 2005, 109–110.) Luokkapäiväkirjat ovat sekä narratiivimuotona että sisältöinä tutkimusluokan oppilaiden muodostaman oppilaskulttuurin tuotoksia, joissa toistuvat tietyt toiminnot, rutiinit ja arvostukset.

Tuottaessaan omia ainutlaatuisia vertaiskulttuurejaan lapset sisällyttävät niihin aikuisten kulttuureista omaksumaansa informaatiota, jota he käyttävät hyväksi selviytyäkseen huolista lasten maailmassa. Corsaro (2005) käyttää tästä käsitettä *tulkitseva uusintaminen* (interpretive reproduction), jolla hän viittaa siihen, että lapset eivät vain sisäistä yhteisön kulttuuria, vaan he aktiivisesti osallistuvat kulttuurin uusintamiseen ja muutoksiin. On myös huomattava, että vertaiskulttuurit eivät ole vaiheita, joiden läpi yksilöt vain kulkevat, vaan lasten eri vertaiskulttuureista saamat kokemukset ovat mukana läpi heidän elämänsä. Yhteisöt ja

kulttuurit vaikuttavat lapsiin ja heidän lapsuuksiinsa, ja historialliset muutosprosessit vuorostaan muokkaavat yhteisöjä ja kulttuureja. Lasten kehittyvä jäsenyys lasten kulttuuriin ja aikuisten maailmaan saa vaikutteita niin aikuisten maailman kuin vertaiskulttuurienkin rutiineista. (Corsaro 2005, 18–19; 26; 111.) Aikuisten kulttuuri ja koulun formaali opetus sosiaalistavat lapsia kasvamaan hyviksi kansalaisiksi. Lapset oppivat oman paikkansa luokkayhteisössä ja osaavat odottaa, millaista käytöstä heiltä missäkin yhteydessä vaaditaan. Samanaikaisesti lapset ovat aktiivisia sosiaalisia toimijoita, jotka toiminnallaan muokkaavat ympäristöään. (James & Prout 1997). Oppilaat rakentavat omaa kouluympäristöään yhdessä koulun muiden toimijoiden kanssa tuodessaan koulun tiloihin mukanaan omia arvostuksiaan ja käytänteitään, jotka saattavat kilpailla kouluinstituution vakiintuneiden toimintatapojen kanssa. Lisäksi oppilaat kirjoittavat koulutodellisuutta todeksi luokkapäiväkirjoissa ja valitsevat oman tulkintatapansa.

Lasten kulttuurit muodostuvat useista kielen käytön ja käyttäytymisen rutiineista. Corsaron (2005) mukaan eräs merkittävä teema lasten vertaiskulttuureissa on lasten pyrkimys saavuttaa autonomiaa suhteessa aikuisten sääntöihin sekä halu hallita omaa elämäänsä (ks. myös Wyness 2000). Tämä ilmenee lasten aktiivisesti haastaessa aikuisten kontrollia sekä leikkirutiineissa, joissa lapset yhteisesti kohtaavat aikuisten maailmasta tulevia pelkoja, uteliaisuutta sekä hämmennystä. Luokkapäiväkirjat sisälsivät myös joitakin oppilaiden kirjoittamia tarinoita. Näissä (kauhu)tarinoissa esiintyi erilaisia pelkoa aiheuttavia tekijöitä, kuten väkivaltaa, tulipalo, hirviöitä ja legenda lasten hyväksikäyttäjistä.

Luokkapäiväkirjoissa oppilaat kuvasivat toisinaan opettajan toimintaa sarkastisilla ja humoristisilla ilmauksilla, esimerkiksi:

Anna puhuu ja puhuu läksyistä! Anna saarnaa matikankokeesta. Anna sanoo pääläpäläpäläpäläpäläpäläpäläpäläpälä!!!

Jotkut tutkijat väittävät, että useat tutkimustulokset siitä, kuinka lapset haastavat ja jopa pilkkaavat aikuisten auktoriteettia leikeissään, osoittavat, että tällainen käyttäytyminen voi olla maailmanlaajuisesti osa lasten kulttuureja. Leikeissä lapsilla on mahdollisuus kommentoida ja kritisoida aikuisten maailmaa. Lapset osaavat myös nokkelasti käyttää kieltä

niin, että he toimivat aikuisten ohjeiden mukaan, mutta samalla hallitsevat tilannetta ja hauskuttavat muita. (Corsaro 2005, 145; 149.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulumaailmassa oppilaat joutuvat suunnistamaan virallisen koulun vaatimusten ja informaalin koulun houkutusten välillä. Tämän koululuokan arjessa vaikuttavat samanaikaisesti virallinen toimintakulttuuri ja lasten oma vertaiskulttuuri, jotka toimivat toistensa rinnalla ja tekevät luokkatilanteista moniäänisiä. Luokassa on aina sekä virallista skriptiä noudattavia oppilaita, että niitä, jotka etäännyttävät itsensä virallisesta koulusta. Luokkayhteisössä aktiivisuus näyttää määrittyvän äänekkään ja näkyvän toiminnan kautta. Hiljaisuus jää helposti näkymättömiin. Oppilaat ovat aktiivisia luokkaympäristönsä toimijoita erityisesti informaalisissa ja fyysisissä koulussa. Informaalien suhteiden merkitystä koulussa ei tule kuitenkaan väheksyä. Oppilaiden näkökulmasta informaali vuorovaikutus näyttää merkitykselliseltä. Myös Gordon ym. (2003, 82) ehdottavat, että kouluissa tulisi huomioida lasten ja nuorten ystävyysuhteiden merkitys.

d) Aktiivinen toimija vai hiljainen mukautuja?

Tässä tutkimuksessa oppilaat ovat toimijoita ja tutkijoita, jotka kirjoittavat tietäjän positiosta. Lapsilla on ollut mahdollisuus tuoda esiin omia näkemyksiään ja kokemuksiaan juuri haluamallaan tavalla. Onkin mielenkiintoista tarkastella, miten oppilaat puhuvat luokan toisista toimijoista, millaisena oppilaiden toimijuus näyttäytyy luokkapäiväkirjoissa, ja mihin asemiin oppilaat asettavat opettajan ja oppilaat.

Luokkapäiväkirjoista voidaan havaita, että oppilaat tiedostavat, mitä on olla *ammattitaitoinen oppilas* koulussa. Gordon ja Lahelma (2003) tarkoittavat oppilaan ammattitaidolla oppilaan kykyä sovittautua koulun aika-tilapoluille. Ammattitaitoinen oppilas tietää, missä hänen tulee mihinkin aikaan olla, ja hänelle on selvää, millaista käytöstä häneltä missäkin tilanteessa odotetaan (Gordon & Lahelma 2003, 13). Päiväkirjateksteissä ammattitaitoinen oppilas noudattaa luokan virallista skriptiä ja osaa työskennellä rauhallisesti aiheuttamatta häiriötä.

Virallisen koulun toimijoita olivat usein ”oppilaat”, ”luokka” ja ”me”, kun taas normien mukaisesta käyttäytymisestä poikkeavat yksilöt mainittiin tavallisesti nimeltä. Daviesin ja Huntin (1994) mukaan luokassa vallitsevan järjestyksen rikkovat oppilaat ovat ongelmaoppilaita, joiksi heidät myös nimetään. Nämä (erilaiset oppilaat) tekevät luokkahuoneen valtasuhteista paljon näkyvämpiä. (Davies & Hunt 1994, 390–391.) Valtapositionista käsin oppilaat saattoivat kirjoituksissaan osoittaa, että toisin tekeminen ja työrauhan rikkominen aiheuttivat heissä turhautumista. Järjestystä valvova opettaja palkitsi toivottua käyttäytymistä timanttihelmillä. Pöytäryhmien pistetilanteiden raportointi luokkapäiväkirjoissa osoitti, että hyvän käytöksen palkitsemiskäytäntö oli luokan oppilaille ilmeisen merkityksellinen.

Luokan sosiaalisen näyttämön pätevänä jäsenenä toimiminen edellyttää oppilaalta myös sosiaalisten kompetenssien kehittämistä (Davies 1983, 55). Davies (1983) kiinnittää tutkimuksessaan huomion siihen, kuinka oppilaat tekevät yhteistyötä opettajan kanssa luokan järjestyksen vakiinnuttamisessa. Oppiminen tapahtuu useiden tuttujen rituaalien kautta, jotka muodostavat kehyksen, jonka sisällä opettajan ja oppilaiden toiminnasta voidaan tehdä järkevää. (Davies 1983, 55.) Tutkimusluokan oppilaiden näkökulmasta oppilaat voivat ylläpitää luokan järjestystä muun muassa viittaamalla ja toimimalla koulun ja luokan sääntöjen mukaisesti. Se, kuinka oppilaat kirjoittavat toisten oppilaiden toiminnasta ilmentää sekä kouluinstituution että toisaalta luokan oppilaiden arvostamia tapoja toimia luokkayhteisössä.

Oppilaisiin kohdistuvat virallisen koulun vaatimukset vaikuttavat oppilaiden toimijuuden esiin pääsyyn. Wyness (2000) on sitä mieltä, että koulu rajoittaa lasten mahdollisuuksia olla sosiaalisia toimijoita. Toimijuutta koulussa on tarkasteltu muun muassa mukautumisen ja vastarinnan dikotomian kautta. Wyness (2000, 88) puhuu sosiaalis-rakenteellisesta näkökulmasta, jolloin ollaan kiinnostuneita siitä, miten lapset toimivat aikuisten säätelemien rakenteiden puitteissa. Gordonin (2005) mukaan oppilaiden tavat toimia koulussa ovat kuitenkin paljon vivahteikkaampia ja sisältävät esimerkiksi toisin tekemistä, sivuun astumista ja haastamista, joita vastarinnan ja mukautumisen vastakkainasettelun avulla on vaikea jäljittää. Aktiivisuus koulussa määrittyy usein näkyvien merkkien kautta. Niinpä näennäinen heikko toimijuus voi johtaa harhaan, sillä hiljaa istuva, ajatteleva, ruumiillisesti paikallaan

oleva, passiiviseksi mielletty oppilas saattaa olla mielessään hyvin aktiivinen. Hiljaisia oppilaita pidetäänkin toisinaan virheellisesti hiljaisina mukautujina. (Gordon 2005, 124.) Luokkapäiväkirjoissa esiintyi runsaasti havaintoja oppilaiden toiminnasta, jonka tulkitsin sääntöjen ja virallisen skriptin vastustamiseksi ja vastarinnan esittämiseksi. Oppilaat olivat aktiivisia toimijoita ennen kaikkea informaalin ja fyysisen koulun alueella. Kuitenkin myös sivuun vetäytyminen ja hiljaisuus ovat oppilaiden vallankäyttöä.

Sukupuolten välillä on eroa toimijuuden ilmentymisessä. Poikien toimijuus koulussa on ilmeisempää, sillä pojat ovat usein näkyvämpiä ja kuuluvampia, ja herättävät siten opettajien, tutkijoiden ja muiden oppilaiden huomion. Toisaalta myös poikien keskuudessa on hiljaisempia oppilaita, jotka saattavat jäädä marginaaliin, kun keskustellaan pojista, maskuliinisuudesta ja koulunkäynnistä. Mikäli oppiminen käsitetään kulttuurisesti passiiviseksi ja feminiiniseksi toiminnaksi, poikien toimijuus oppilaina näyttää toteutuvan vastarintana ja toisin tekemisenä. Kuinka toimijuuden näkökulmasta sitten tulkitaan hiljaisuutta ja pysähtymistä? Passiivisena toimimattomuutena vai mahdollisuutena aktiiviselle mielen toiminnalle? Toimijuudella ei tällöin ole selviä ulkoisia merkkejä, joiden kautta sen olemassaoloa voidaan tulkita. Toimijuuden rajoitusten ja mahdollisuuksien analysointi johtaakin kysymyksiin siitä, miten toimintaa määritellään ja tulkitaan. (Gordon 2005, 125–126.) Luokkapäiväkirjoissa kirjoitettiin luonnollisesti etenkin näkyvästä ja kuuluvasta toiminnasta, joten toimijuuden muut muodot jäivät näkymättömiin. Poikien toimijuus tuli esiin juuri voimakkaan äänenkäytön ja fyysisen tilan haltuun ottamisen kautta. Ääntä ja tilaa käyttävät oppilaat pääsivät näin oppituntikuvauksissa enemmän esiin.

Kouluissa lapsista kasvatetaan vastuullisia yhteiskunnan jäseniä, mutta vastuun lisäksi oppilailla on myös oikeuksia. Aktiivisen kansalaisen tulisi pystyä tekemään päätöksiä ja valintoja kriittisesti. (Gordon 2001, 99.) Gordon (2001, 100) toteaaakin, että kouluilta odotetaan ristiriitaisia tavoitteita, sillä koulujen toivotaan toisaalta ylläpitävän ja samalla muuttavan yhteiskuntaa. Daviesin (1990, 344) mielestä kasvatustieteissä vaikuttava uskomus lasten sosiaalistamisesta hyväksytyihin tapoihin olla sekä samalla näihin tapoihin olennaisesti liittyvä ajatus yksilöstä, jonka tulisi astua sivuun, tehdä valintoja ja hyväksyä moraalinen vastuu omista teoistaan ovat ristiriidassa keskenään. Niin ikään Gordon (2001, 100) esittää, että koulutuksen päämäärät näyttäytyvät koulun arjessa kontrollin ja toimijuuden

jännitteisinä suhteina. Toisaalta on turvallista olla ”normaali” ja ”tavallinen” (ks. myös Davies & Hunt 1994, 391), toisaalta taas yksilö, jolla on oma ääni (Gordon 2001, 100). Törmän (2003, 109) sanoin koulu on hitaasti muuttuva instituutio, jonka käytännöt vakiintuvat helposti ilman niiden kyseenalaistamista. Koulujen jatkuvasta kehittämisestä huolimatta arkiset rutiinit eivät silti välttämättä muutu. (Törmä 2003, 109).

e) Tyttö ja poika luokkahuoneessa

Sukupuolten väliset erot tulivat esiin niin informaalissa kuin fyysisessä koulussa. Luokkapäiväkirjoissa esiintyi huomattavasti enemmän havaintoja ääntä ja fyysistä tilaa käyttävistä pojista kuin tytöistä. Samoin poikien informaalista toiminnasta kerrottiin selvästi useammin. Tarkastelin lisäksi, kuinka sukupuolta tuotetaan oppilaiden kirjoittamissa päiväkirjateksteissä.

Davies (2003) lähestyy poststruktuuralistisesta näkökulmasta sukupuolen rakentumista diskursseissa, joilla puhumme ja kirjoitamme olemassaoloamme todeksi. Poststruktuuralistit käyttävät käsitettä *subjektifikaatio* kuvaamaan sitä prosessia, jossa yksilöt aktiivisesti hyväksyvät ne diskurssit, joiden kautta maailmaa puhutaan ja kirjoitetaan aivan kuin ne olisivat heidän omia ajatuksiaan. (Davies 2003, 1; 13–14.) Lapset kuuluvat erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin, joiden diskursseista he oppivat tavat nähdä sekä kyvyn lukea ja tulkita sosiaalista maailmaa sekä elää, kokea, tietää ja iloita (Davies 2003, 18–19). Koululuokka on esimerkki yhteisöstä, jonka diskurssiivisia käytäntöjä yksilö käyttää. Jokainen henkilö voi puhua vain niistä positioista, jotka kyseisessä yhteisössä tehdään mahdollisiksi sen tunnustetuissa diskurssiivisissa käytänteissä. (Davies 1990, 343.)

Luokkapäiväkirjoissa oppilaat positioivat itseään ja toisiaan sukupuolen mukaan. Erityisesti tytöt näyttivät tekevän kirjoituksissaan eroa poikien ryhmään. Tolonen (2001, 143) esittää, että oppilaskulttuuriset positiot kouluyhteisössä voidaan määrittää hiljaisen ja äänekkään välisen eron kautta. Pojat hallitsivat luokan äänitilaa sekä fyysistä tilaa. Tyttöjen informaalinen vuorovaikutus sen sijaan näytti olevan enemmän kahdenkeskistä ja tapahtuvan heidän omassa

sosiaalisessa tilassaan. Myös Tolonen (2001, 146) kirjoittaa, että tytöt pyrkivät ottamaan tilaa vetäytymällä omaan piiriinsä, eivätkä niinkään valtaa julkista äänitilaa.

Luokkahuonekertomuksissa poikien luvaton äänenkäyttö ja fyysisen tilan ottaminen myös haastoivat ja hankaloittivat virallisen koulun toimintaa, mikä aiheutti tytöissä ärtymystä. Tytöt kirjoittivat poikien huonosta käyttäytymisestä paheksuvaan sävyyn ja viittasivat kommentteissaan siihen, että sääntöjen vastainen toiminta oli pojille tyypillistä. Samoin Tolosen (2001) tutkimuksessa tyttöjä ärsytti poikien liiallinen äänenkäyttö. Oppilaan ammattitaito näytti luokkapäiväkirjoissa olevan sukupuolittunut (vrt. Gordon & Lahelma 2003). Gordonin ja Lahelman (2003, 19) mukaan mielikuva ammattitaitoisesta oppilaasta, joka toimii luontevasti koulun järjestysten mukaisesti, onkin nimenomaan stereotyyppinen kuva tytöstä.

Thorne (1993, 5) tuo esiin, että sukupuolta tuotetaan erilaisissa performansseissa, kuten loukkauksissa toista sukupuoliryhmää kohtaan (”tytöt ovat tyhmiä”; ”pojat ovat typeriä”). Tämä näkyy luokkapäiväkirjoissa juuri siinä, kuinka erityisesti tytöt kirjoittavat poikien toiminnasta. Esimerkiksi: *Nyt on ussan tunti lauletaan virttä joka tulee kuukausihartauteen. Pojat ei laula vaan pelleilee tietysti.* – 5.11.2010 Terhi ja Ruut. Päiväkirjakirjureina toimineiden poikien teksteissä ei tuoda yhtä näkyvästi esiin erontekoa tyttöihin, mutta myös pojat kertovat tyttöjen välituntileikistä tyttöjä vähättelevin sanavalinnoin.

Borderwork on Thornen (1993) esittämä termi, joka kuvaa sukupuolierojen muuttuvaa luonnetta: tyttöjen ja poikien välillä tapahtuu vuorovaikutusta yli sukupuolirajojen, mutta myös sukupuolieron vahvistamista.

f) Narratiivinen todellisuus

Koulussa ja luokissa olleiden tutkijoiden mukaan opettajien huomio kiinnittyy tavallisesti näkyvään ja kuuluvaan toimintaan. Opettajat keskittyvät tarkkailemaan niitä oppilaita, joiden

he odottavat osallistuvan opetukseen tai häiritsevän sitä. Myös oppilaat luokittelevat itseään ja toisiaan hiljaisiksi tai äänekkäiksi sekä arvottavat näitä ominaisuuksia sukupuolen mukaan. Samat kulttuuriset kategoriat saattavat ohjata myös koululuokkaa havainnoivia tutkijoita, jotka suuntaavat katseensa sinne, missä tapahtuu ja kirjaavat sitä, mikä näkyy, kuuluu ja liikkuu. Näin ollen analyyseissa on tarkasteltu opettajan kontrollia ja oppilaiden tapoja vastustaa sitä. (Gordon, Lahelma, Tolonen & Holland 2002, 305–306.)

Gordon ym. (2002) pohtivat ilmiötä artikkelissaan omien tutkimusmenetelmiensä valossa ja väittävät, että kouluetnografian käytännöt suosivat näkyvää ja kuuluvaa. Tuntimuistiinpanoissa on vain vähän merkintöjä hiljaisuudesta ja liikkumattomuudesta. Näin useat erilaiset olemisen ja tekemisen tavat sekä niihin kiinnittyvät merkitykset jäävät näkymättömiin. (Gordon ym. 2002, 305–306.) Myös Delamont (2003, 90) toteaa, että levottomat ja häiritsevät oppilaat ovat näkyvämpiä kaikille luokkahuoneessa oleville.

Myös tässä tutkimuksessa lapsietnografit kirjoittivat pääasiassa luokassa näkyvästä ja kuuluvasta toiminnasta, eivätkä niinkään keskittyneet esimerkiksi toiminnan intentioihin, syihin tai toimijoiden tunteisiin. Päiväkirjatekstit sisältävät tapahtumarikkaita episodeja, jotka seuraavat toisiaan. Kutsunkin luokkapäiväkirjoja toimintakertomuksiksi (vrt. Laine 2001). Voidaan ajatella, että oppilaiden havainnot kertovat poikkeamista, kuten tunnin kulkua häiritsevästä oppilaista. On olemassa perustaso, jossa luokan eri toimijat toimivat roolinsa mukaisesti odotetulla tavalla, ja toisaalta se kuuluva ja näkyvä perustasosta poikkeava toiminta, jonka vuoksi luokan arki näyttää kompleksiselta ja moniääniseltä.

Oppilaiden kirjoittamia päiväkirjatekstejä ei voi tarkastella irrallaan siitä kontekstista, jossa ne ovat syntyneet. Tekstit ovat sosiaalisesti tuotettuja. Ne kertovat juuri näiden lasten arjesta ja ympäristöstä heidän näkökulmastaan. Eri oppilaiden kirjoittamat päiväkirjatekstit ovat keskenään hyvin samankaltaisia. Näyttäisi siltä, että oppilaille on muodostunut oma tapa kertoa ympäristöstään. Erotan luokkapäiväkirjoista kaksi kertomustyyppiä: toimintakertomuksen, joka kuvaa toimintaa luokassa sekä toimintakertomuksen, jonka yhteydessä on lasten keksimä fiktiivinen tarina. Luokkapäiväkirjat sisältävät

päiväkirjakirjureiden havaintoja luokasta, mutta ne ovat samalla heidän tulkintojansa tapahtumista. Aluksi oppilaille annettiin ohje, joka sisälsi kysymyksiä, kuten ”Miltä luokassa näyttää?” ja ”Mitä ääniä luokassa kuuluu?”. Tutkija kuitenkin huomasi kysymysten ohjaavan päiväkirjakirjureiden kirjoittamista liikaa, joten ne otettiin jo ensimmäisellä viikolla pois. Myöhemmin oppilaille näytettiin aika ajoin Lapset etnografeina –menetelmän ohjetta (ks. liite 1), jossa lapsia pyydetään tarkastelemaan ympäristöään niin tarkasti kuin he osaavat ja kuvaamaan, mitä siellä on ja mitä siellä tapahtuu. Voidaan olettaa, että tämä ohje on myös osaltaan vaikuttanut siihen, millainen aineisto on.

Gubrium ja Holstein (2009) puhuvat *narratiivisesta todellisuudesta*, jolla tarkoitetaan sitä, että kertomusten syntykontekstit ovat yhtä suuri osa tarinoiden todellisuutta kuin itse tekstit. Narratiivit muotoutuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Se kuinka asioista kerrotaan on yhtä tärkeää kuin se, mitä sanotaan ja missä olosuhteissa. (Gubrium & Holstein 2009, 16.) Minulla ei ollut mahdollisuutta seurata aineiston syntyprosessia tutkimusluokassa, joten en voi tässä syventyä tarkastelemaan narratiivista todellisuutta tutkijan näkökulmasta. On kuitenkin tarkoituksenmukaista pohtia, millainen vaikutus institutionaalisella kontekstilla on ollut lasten kirjoittamiin luokkapäiväkirjoihin.

Lapset etnografeina –menetelmässä oppilaat on positioitu tutkijoiksi, aktiivisiksi toimijoiksi, jotka puhuvat tietäjän paikalta, ja joilla on sen myötä valta tuotettuihin teksteihin. Koulu on kuitenkin tietynlainen kerronnallinen ympäristö, jonka toimintatavat ja käytännöt oletetusti vaikuttavat siihen, millä tavalla ja mitä lapset kirjoittavat. Onko lapsen siis mahdollista irrottautua oppilaan roolista toimiessaan kanssatutkijana? Näkemykseni on, että luokkapäiväkirjat eivät ole täysin itsenäisiä tekstejä, vaan uskon, että narratiivien syntykonteksti näkyy päiväkirjateksteissä. Oppilailla on käsitys siitä, mitä heiltä koulussa odotetaan. Koulu sosiaalistaa lapsia kuuliaisiksi kansalaisiksi. ”Hyvän oppilaan” vaatimus voi siirtyä tapaan, jolla asioista voidaan kertoa.

On tärkeää muistaa, että dokumentit kirjoitetaan aina jotakin yleisöä varten. Siten tekstien luonnetta määrittää se, mitä pidetään olennaisena tietona, mitä oletetaan jo tiedettävän, mitä ei tulisi sanoa ja mitä puolestaan on sanottava, vaikka se ei pitäisi paikkaansa. (Hammersley

& Atkinson 2007, 178.) Luokkapäiväkirjoja ei alun perin tuotettu tutkimusaineistoksi, vaan Lapset etnografeina –menetelmä oli aluksi luokassa pedagoginen käytäntö. Päiväkirjanarratiivien kirjoittaminen ei kuitenkaan ole ollut henkilökohtaisen päiväkirjan pitämistä, vaan tekstit on luotu vuorovaikutuksessa kirjuriparin ja luokkahuoneympäristön sekä sen toimijoiden kanssa. Toisilla lapsilla sekä opettajalla on myös ollut mahdollisuus nähdä luokkapäiväkirjojen sisällöt. Vaikka päiväkirjatekstit sisältävät luokassa tehtyjä havaintoja, ei voida puhua puhtaasti objektiivisesta tiedosta, vaan tekstit ovat täynnä valintoja ja kirjoittajien tulkintoja. Luokkapäiväkirjoissa on toistuvasti mainintoja toisten oppilaiden kiinnostuksesta päiväkirjoihin. Lisäksi tutkijan mukaan lapset myös toisinaan pyysivät, että päiväkirjakirjurit kirjoittaisivat heistä. Voidaankin näin kysyä, edustavatko luokkapäiväkirjat aidosti lasten ääntä ja ajatuksia? Kertoisivatko lapset kenties eri asioista ja eri tavalla, jos aikuisilla ja toisilla lapsilla ei olisi pääsyä heidän teksteihinsä? Toisaalta luokkapäiväkirjat ovat myös oppilaiden vallankäytön välineitä, sillä heidän on ollut mahdollisuus esittää tilanteita ja luokan toimijoita tietyssä valossa ja valita, mistä asioista he haluavat kertoa. Päiväkirjateksteissä huumori on läsnä ja toisten oppilaiden ja myös opettajan toiminnasta kirjoitetaan toisinaan jopa pilkkaavaan sävyyn.

Hakala (2007) esittää, että erilaisiin tilanteisiin ja tiloihin liittyy puhetapoja ja käytäntöjä, joiden käyttäjiksi näissä tiloissa toimivat subjektit subjektivoituvat. Toimijat asettuvat käytäntöjen ja diskurssien määrittämiin paikkoihin ja asentoihin tilassa tuottamaan ääntä tai vaikenemaan, kuuntelemaan ja kuulemaan, puhumaan ja puhuttelemaan sekä kuulumaan ja näkymään tai kuulumattomiksi ja näkymättömiksi. (Hakala 2007, 19.) Tämä näkyy luokkapäiväkirja-aineistossa ensinnäkin siinä, kuinka oppilaat toimijoina kirjoittavat näkyväksi luokkatilanteita sekä siinä, millaisiin paikkoihin toiset oppilaat asettuvat tai heidät asetetaan päiväkirjanarratiiveissa. Oppilaiden tapa kertoa luokkahuonetapahtumista ilmentää myös luokan virallista toimintakulttuuria. Tutkimusluokan oppilaat tietävät, mitä heidän luokassaan on lupa sanoa ja mitä ei.

Davies (2003) kirjoittaa, että ollessaan sosiaalisen järjestyksen jäseniä, yksilöt oppivat lukemaan tilanteita oikein. Tähän liittyy kyky positoida itsensä ryhmän jäseneksi, joka tietää ja pitää itsestään selvänä, mitä toiset ihmiset tietävät ja pitävät ilmeisenä erilaisissa ympäristöissä. (Davies 2003, 19.)

g) ”Haluamme sanoa, että voisimme olla hiljempaa.” - Mitä luokkapäiväkirjat kertovat lasten hyvinvoinnista?

Tutkimuksen tulokset voidaan myös liittää laajempaan keskusteluun lasten hyvinvoinnista. Luokkapäiväkirjojen valossa voidaan pohtia, mitä lasten kertomassa arjessa on sellaista, joka saattaisi vaikuttaa lasten hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa oppilaat kirjoittivat virallisen koulun toiminnan lisäksi runsaasti informaalista ja fyysisestä koulusta. Toinen hyvinvointinäkökulmasta tärkeä asia oli luokan työrauha. Myös Lahelman (2002, 379) tutkimuksessa oppilaat näkivät merkityksellisenä fyysisen ja informaalin koulun toiminnot sekä sukupuolisuuden kompleksisuuden. Gordon ym. (2003) pitävät informaalia vuorovaikutusta keskeisenä oppilaiden kouluviihtyvyyden, mutta myös opetuksen kannalta. Kouluviihtyvyys on tärkeää hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi. Lahelma (2002, 379) ehdottaa, että kasvatustieteiden tutkimuksissa ja käytännössä tulisi kiinnittää huomiota siihen, kuinka oppilaiden tarvetta olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa voisi käyttää resurssina sen sijaan, että se on vain häiriöksi virallisen koulun toiminnalle.

Tämän tutkimuksen tuloksia voi verrata myös Pyhällön, Soinin ja Pietarisen (2010) tutkimustuloksiin pedagogisesta hyvinvoinnista. Pedagogisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tunteiden kokemista tai puuttumista koulun oppilaiden ja opettajien jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Oppilaan pedagoginen hyvinvointi rakentuu koulun monitasoisen oppimisympäristön vuorovaikutustilanteissa, ei ainoastaan opettajien, vaan myös koulukavereiden ja muiden kouluyhteisön jäsenten kanssa. Pedagogisen hyvinvoinnin kokeminen edellyttää, että oppilaat tuntevat itsensä aktiivisiksi toimijoiksi, jotka kuuluvat kouluyhteisöön. Pyhällön ym. (2010) mukaan näyttää siltä, että oppilaat kokevat koulun sosiaalisen vuorovaikutuksen eri toimijoiden kanssa sekä kaikkein antoisimpana että ongelmallisimpana osana heidän koulu-uraansa. Oppilaiden merkittävät kokemukset tapahtuivat tilanteissa, jotka haastoivat oppilaat neuvottelemaan asemastaan kouluyhteisön jäsenenä. Erityisesti kaverisuhteilla näyttää olevan suuri merkitys pedagogisen hyvinvoinnin kannalta. (Pyhäntö ym. 2010, 209–217.)

Luokkapäiväkirjat osoittivat, että lasten mielestä koulumaailmassa tapahtuu virallisen koulutyöskentelyn rinnalla monia muita merkittäviä asioita. Oppilaiden informaali toiminta ulottuu välituntien lisäksi koululuokan tiloihin, joissa virallinen skripti ja oppilaiden vastaskripti saattavat kilpailla keskenään. Vaikka informaali vuorovaikutus saattaa vaikeuttaa informaalin koulun toimintaa, on mahdollista, että oppilaiden arvostukset ja käytännöt tulevat osaksi virallisen koulun toimintatapoja. Toisaalta oppilaat näkivät kurjana sen, että virallisen skriptin häiritseminen ja sääntöjen vastainen toiminta saattoi estää myös kivan toiminnan oppitunneilla. Oppilaat myös kirjoittivat toistuvasti luokan huonosta työrauhasta ja ikävästä metelistä, joka oletettavasti vaikuttaa haitallisesti oppilaiden hyvinvointiin. Tutkimusjakson aikana oppilaita pyydettiin kirjoittamaan luokkapäiväkirjoihin ajatuksiaan koulupäivästä. Oppilaat toivoivat näissä kirjoituksissa luokkaan hiljaisuutta.

h) Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksessa käytetty Lapset etnografeina –menetelmä edustaa innovatiivista lapsinäkökulmaista tutkimustapaa, jossa lapsille annetaan mahdollisuus kertoa heidän näkökulmastaan merkittävistä asioista. Kanssatutkijoina toimineita oppilaita pyydettiin kirjoittamaan omasta kouluympäristöstään ilman aikuistutkijan asettamia rajoituksia. Näin lapsille osoitettiin, että heidän ajatuksensa ja näkemyksensä ovat arvokkaita. Lasten kanssa työskentelevien aikuistutkijoiden on otettava kantaa myös eettisiin kysymyksiin. Kaikilla luokan oppilailla oli mahdollisuus olla mukana tutkimuksessa, joten luokkapäiväkirja-aineiston voidaan ajatella edustavan useiden lasten ääntä. Vaikka lasten äänen esiin tuominen on tärkeää, on kysyttävä, voimmeko aikuisina oikeuttaa tunkeutumisen lasten maailmaan? Toisaalta lapsinäkökulmaista tutkimusta tarvitaan, jotta voimme saada tietoa, mikä on juuri lasten näkökulmasta merkityksellistä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista ottaa lapsia mukaan myös tutkimusprosessin muihin vaiheisiin, kuten aineiston analyysiin ja tulkintaan. Näin lapsinäkökulma voisi päästä vielä näkyvämmiin esiin.

LÄHTEET

painetut lähteet

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiaalhallituksen julkaisuja 12/1990.

Alanko, A. 2010. Osallisuuden paikat koulussa. Teoksessa: Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105., 55–72.

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alderson, P. 2001. Research by children. International Journal of Social Research Methodology. Vol. 4 (2): 139–153.

Alderson, P. 2001. Children as researchers: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. Teoksessa: Christensen, P. & James, A. (toim.). Research with children. Perspectives and Practices. London : RoutledgeFalme.

Ariès, P. 1962. Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. New York: Alfred A. Knopf.

Atkinson, P. 1992. Understanding ethnographic texts. A Sage University Paper, Qualitative Research Methods; vol. 25.

Barker, J. & Weller, S. 2003. "Is it fun?" Developing children centered research methods. International Journal of Sociology and Social Policy, Vol. 23 (1/2), 33–58.

Boocock, S.S. & Scott, K.A. 2005. Kids in Context. The Sociological Study of Children and Childhoods. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Christensen, P. 2004. Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. Children and Society, Vol.18 (2), 165–176.

Christensen, P. & Prout, A. 2002. Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. Childhood, 9 (4), 474–497.

Clark, A. 2005. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. Teoksessa: Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (toim.). Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press, 29–49.

Collin, K. & Paloniemi, S. 2010 Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Corrigan, P. 1987. In/forming Schooling. Teoksessa: Livingstone, D.W. & contributors; introduction by Giroux, H.A. & Freire, P. Critical Pedagogy & Cultural Power. Basingstoke: MacMillan, 17–40.

Corsaro, W.A. 2005. *The Sociology of Childhood*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Corsaro, W.A. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C. Joseph Henry Press.

Cortazzi, M. 2007. Narrative Analysis in Ethnography. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.). *Handbook of ethnography*. London: SAGE, 384–394.

Davies, B. 2003. *Shards of Glass. Children reading & writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press.

Davies, B. 1990. Agency as a Form of Discursive Practice. *A Classroom Scene Observed*. *British Journal of Education*, vol. 11, no. 3, 341–361.

Davies, B. 1983. The Role Pupils Play in the Social Construction of Classroom Order. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, no.1, 55–69.

Davies, B. & Hunt, R. 1994. Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 15, no.3, 389–408.

Delamont, S. & Galton, M. 1986. *Inside the secondary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.

Delamont, S. 2003. Fieldwork in educational settings. Methods, pitfalls and perspectives. Second edition.

Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus, 133–157.

Foucault, M. 1991. *Madness and Civilization. A history of insanity in the age of reason.* London: Routledge.

Freeman, M. & Mathison, S. 2009. *Researching children's experiences.* New York: The Guilford Press.

Gannaway, H. 1984. Making sense of school. Teoksessa: Hammersley, M. & Woods, P. (toim.). *Life in School: The sociology of pupil culture.*

Goffman, E. 1986. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience.* Boston: Northwest University.

Goffman, E. 1961. *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* Chicago: Aldine Publishing Company.

Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa: Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (toim.). Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, .

Gordon, T. 2003. Aika-tila-polut fyysisessä koulussa. Teoksessa: Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.). Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 59–73.

Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseelta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa: Aaltonen, S. & Honkatukia, P. (toim.). Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 305–322.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000a. Moving Bodies/Still Bodies: Embodiment and Agency in Schools. Teoksessa: McKie, L. & Watson, N. (toim.). Organizing Bodies: Policy, Institutions and Work. London: Macmillan, 81–101.

Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making spaces. Citizenship and Difference in Schools. Houndmills; New York: Macmillan: St.Martin's Press.

Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. 2009. Analyzing Narrative Reality. Thousand Oaks, California: SAGE.

Gutiérrez, K.D. & Baquedano-López, P. 1999. Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture and Activity* 6(4), 286–303.

Gutiérrez, K.D., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*. Vol.65 No.3, 445–471.

James, A. 2007. Ethnography in the Study of Children and Childhood. Teoksessa: Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. (toim.). *Handbook of Ethnography*. London: SAGE, 246–257.

James, Allison & James, Adrian. 2008. Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

James, A. & Prout, A. 1997. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Teoksessa: *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 7–33.

Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsinki: Yliopistopaino.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Lehtonen, M. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.

Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in Practice*. Third Edition.

Holloway, S.L. & Valentine, G. 2000. Spatiality and the New Social Studies of Childhood. *Sociology*. Vol. 34, No. 4, 763–783.

Jackson, P. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kallio, K.P. 2009. Totuus lapsuudesta vai lapsuustotuuksia? Metodologisia lähtökohtia lapsuuden nykyisyyden historian tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 3(3): 115–131.

Kallio, K.P. 2005. Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. *Terra* 117 (2), 79–90.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K.P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto, 121–141.

Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa: Karlsson, L. (toim.). *Lapset kertovat...Stakes*, 8–17.

Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.) 2012. Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia –sarja nro 57.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–84.

Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat – Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.

Lahelma, E. 2002. School is for Meeting Friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 3, 367–381.

Lahelma, E. & Gordon, T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.

Laine, K. 2001. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto: Sophi.

Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa: Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lindroos, M. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.

Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. Teoksessa: Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.). Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden Seura, 270–283.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Milstein, D. 2010. Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education*. Vol. 5, No. 1., 1–15.

Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A.T. 2005. Introduction. Teoksessa: Moss, P., Clark, A. & Kjørholt, A.T. (toim.). *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.). *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

Nelson, K. 1986. Event Knowledge and Cognitive Development. Teoksessa: Nelson, K. *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1–19.

Nelson, K. & Gruendel, J. 1986. Children's Scripts. Teoksessa: Nelson, K. *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 21–46.

Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa: Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino, 159–174.

Punch, K.F. 2009. *Intoduction to Research Methods in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pyhältö, K. Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*. 25 (2), 207–221.

Rantala, I. 2001. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 86–99.

Roberts, H. 2000. Listening to Children and Hearing Them. Teoksessa: Christensen, Pia. & James, Allison (toim.). Research with Children. Perspectives and Practices. 225–240.

Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä: etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4.vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia; 78.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.

Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa: Tainio, L. (toim.). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.

Thomas, N. & O’Kane, C. 1998. The Ethics of Participatory Research with Children. Children and Society, Vol. 12 (5), 336–348.

Thorne, B. 1993. Gender Play. Girls and Boys in School. Buckingham: Open University Press.

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tolonen, T. 2001a. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa: Tolonen, T. (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 135–158.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.

Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2006. Children's agency and Educational Norms: A tenses negotiation. *Childhood* 13 (1), 127-143.

Wyness, M.G. 1999. Childhood, Agency and Education reform. *Childhood* 6 (3), 352–368.

Wyness, M.G. 2000. *Contesting Childhood*. London: Falmer Press.

Woods, P. 1990. The happiest days? How pupils cope with school. London: Falmer.

(Julkaisematon käsikirjoitus).

Verkkolähteet

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 1989. Luettu 1.10.2011.

<http://www.ykliitto.fi/iotieto/lapsen.htm>

Suomen Lasten Parlamentti. Luettu 1.9.2011.

<http://www.lastenparlamentti.fi/>

Liite 1

Lapset etnografeina –menetelmän ohje.

Havainnoijille varataan työskentelytilaa. Heillä on käytössään (kannettava) tietokone, paperia ja kyniä.

Opettaja/tutkija kertoo kaikille, että toiminnan tarkoituksena on hankkia tietoa (kyseisestä ympäristöstä, esim. luokkahuoneesta). Erityisesti tarkoituksena on hankkia tietoa lasten elämästä.

Valitaan kaksi lasta, jotka muodostavat havainnoijajarin (esim. yhdeksi koulupäiväksi). Havainnoijilla ei ole tehtävänsä aikana mitään muita velvollisuuksia.

Opettaja/tutkija sanoo havainnoijille:

”Tarkastelkaa ympäristöänne (esim. luokkahuonetta) niin tarkasti kuin osaatte.

Mitä siinä on? Mitä siellä tapahtuu?

Kirjoittakaa havainnot läppäriille.

Voitte kirjoittaa myös omia ajatuksianne tai tarinoitanne.

Voitte myös piirtää kuvia tai sarjakuvia.”

Riikka Hohti 2010 (käsikirjoitusversio)

Liite 2

Siiri ja Petri 12.11.2010

Päivä alkoi ja Anna kertoo jotain raakaa tarinaa.

Tuure [koulunkäyntiavustaja]seikkailee luokassa, Raila kaivaa nenää. Mitä eroa on vino ristillä ja suaralla ristillä?

Harri ja Akseli juttelevat, Teijo tappaa gorillan Anna tulee myöhässä. Ja Pekka näyttelee sen tekemään kuvaa ja nauraa. Konstalla oli fudis kortit esillä Sebastian puhuu Teijon kanssa.

Tuure vahtii Sebastiania ja Teijoa ja nyt Apelia , Juudas pussasi Jeesusta!

Sebastian leikkii jotain murhaa ja nauraa Satun kaa.

Konsta on väsynyt, Ja yht äkki Virpi tulee luokkaan ja kysyy jostain välkkä

koulutuksesta. Konsta kysyy nko huomenna koulua mutta ei ole. Anna raivoo Urholle ja Sebastian leikkii teippi rullalla mutta Tuure otti Teijolta gorillan. Apeli pelleilee ja nyt pitää laulaa

jotain raamatun uskonon laulun.lalalalalalalalaalalala Teijo ei laula ja Sebastian nyt on 10 min sisä
välkkä. Ville laittaa sen kortteja jonnekin taskuihin, Nyt alkaa tarina.

Henna otti Sebastianin tuolin ja Sebastian repäs jostain tuolin. Nyt teemme isänpäivä kortteja

kaikkilla on hienoja Urho miettii mitä voisi kirjoittaa. Nyt aat tulee luokkaan ja alkaa eväs tauko. Nyt alkaa kässä Ja nyt koulu loppuu!!!

[illegible]

Kiiivaa oli että teimme isänpäivä kortteja.

Kurjaa oli että oli aika mölyistä.

Haluamme sanoa , että voisimme olla hiljempaa.

Konsta ja Veikko 09.11.2010

Koulu alkaa. Anna kirjoittaa taululle että mitä tehdään tänään. Luokkaan tulee hirveä melu. Sebastian pitää jalkoja pöydällä. Välkä alkaa. Välkä loppuu ja uusi tunti alkaa. Ruokailu alkaa. Iso välkä alkaa. Iso välkä loppuu. Tunti alkaa ja Anna höpöttää että miten tekee töitä. Muumit sanoivat että he antavat työrauhan ja hijaisuuden. Nipsut sanoivat hiljaisuutta. Hamsut sanoivat jotain ja päälliköt sanoivat jotain. Ja kaikki muut jotain. Anna laittoi dokumenttikameran

päälle ja laittaa ohjeen näkyviin. Anna kysyy Aapelilta. Mitä sä teit. Aapeli kirjoitti paperiin ajatus kartin minkä Anna kirjoitti paperille. Harri nauraa. Luokassa alkaa ehkä hirveä melu. Raila huutaa

Lea. Anssi nauroi. Anna otti koneen ja antoi takas. Petri suuttuu Vilelle. Nyt Petri on vihainen. Kaarlo sanoi Annalle: evästauko. Petri on vieläkin vihainen. Ville sanoo Jaska. Anna sanoo että kellä on se pullo juttu. Anna sanoo sitä ennen että pitää antaa järjestäjälle hymynaama lappu ja tuoda sit Annalle. Vikatunti on näytelmää ja vähän lukua. Luokassa on aika hilaista Me menttiin katsomaan muitten näytelmää. Elmo tulee tuohon eteen. Verhot aukeavat kohta. Verhot aukeavat. He alkavat näytellä. He laittoivat tulitiku palamaan. Ja verhot meee taas kiinni ja täällä haisee käry. Petri ja Terhi ja Elmo ja Sebastian tulee tohon eteen. Elmo on Pertti. Petri on Hippaloikkapoika. Terhi on Terhi. Sebastian on Manne Ja Urho oli Henki verhot aukee taas. Verhot meni kiinni. Nyt alkaa Soljan ryhmän esitys. Sebastian sanoi heidän esityksessä Mie Oon Mannee. Harri on Jännätyyppi. Ville on Lampunhenki. Solja on tyttö joka löytää pullon. Senja oli se joka kompastutti Soljan. Erno oli Erno. He sanovat Vaauu. Esitys loppuu. Verhot menee taas kiinni. Nyt alkaa Valton esitys. He tarvitvat inspiraatiota. Valto on Pauli. Ruut on Ruut. Eini on Eini. Pekka on Opettaja ja Patrik on Pullon henki.. Verhot aukeavat taas. Esitys alkaa. Pekka sanoo jäkä jäkä jäkä jää! Verhot menee kiinni. esitys loppui. Nyt kaikki tuli luokkaan. Anna jäi jonnekin. Luokkaantulee täysi hilaisuus. Anna katsoo jotain papereita. Anna sanoi Terhille että kopiokone on rikki.

Tarina Osa:1 Olipa kerran loppu.

Duumit Halloween osa:1 =D (VAROITUS: K-18) =C

Olipa kerran Duumilaakso missä asui Duumiperhe. He menivät kalastamaan kunnes vene upposi. Duumipappa hukkui ja hänet haudattiin yöllä. Yhtäkkiä Duumipappaan iski salama ja hän heräsi kuolleista. Duumimamma katsoi ikkunasta kun hauta oli tyhjä. Sitten joku soitti ovikelloa. Duumimamma säikähti. Hän katsoi oven raosta kuka siellä oli. Siellä oli Duumipappa. Hänellä oli kädessä moottorisaha. Duumimamma kirkui. Duumimamma lähti Duumipeikon ja Niiskuneidin luo. Hän sanoi: Lähtekää äkkiä ikkunasta Duumipappa heräsi kuolleista. Duumipeikko sanoi: Ei voi herätä kuolleista niin käy vain saduissa. Ikkunaan laskeutui kalterit eikä he päässeet ulos. He olivat loukussa Duumipapan ollessa moottorisahan kanssa Duumitalossa. Duumimamma ja Niiskuneiti kuoli kun Duumipappa heitti heidät parvekkeelta alas hautaan. Duumipeikko oli näköjään yksin kauhutalossa. Duumipappa näki Duumipeikon ja lähti jataamaan häntä moottorisahan kanssa. Duumipeikko kysyy Duumipapalta juoksessaan: Käytäksä aineita? Olen kuollut! Duumipeikko meni ulko-ovelle ja meni ulos. Yhtäkkiä Duumitaloa ympäröi Piikkiaita. Duumipappa juoksi Duumipeikkoa kiinni ympäri taloa. Sitten Duumipeikko meni talon sisään ja keittiön pöydän alle piiloon. Duumipappa huusi: Missä sinä pikku kirppu olet. Duumipeikko huusi: TÄÄLLÄ!!!! Hahaa nyt nappaan sinut. Duumipeikko sanoo: Enpä usko. Duumipeikko laittaa piikit oveen ja paistaa sen Duumipapan päähän. Duumipappa kuoli. Vai kuoliko jatkuu!!!

Duumit Halloween osa:2 (VAROITUS: K-18)

Muistatte kai mitä tapahtui viime jaksossa. Jatkamme siitä.

Duumipeikko luuli että Duumipappa kuoli mutta ei Duumipappa kuollut. Duumipappa sanoo: Tapan sut penikka. Duumipappa sanoi:URPO! Duumipappa sanoi:TAPAN SUT PENIKKA!!!!!! Duumipeikko lähtee karkuun ase kellariin ja ottaa AK-47. Duumipeikko sanoo Duumipapalle:Tuu ottaa mut kiinni URPO! Duumipappa sanoo:OK! Duumipappa raivostuu ja lyö Duumipeikkoa moottorisahalla. Duumipeikko kuolee. Mutta kun salama iski Duumipappaan salama sanoi kun olet tappanut koko perheesi niin sinä kuolet myös itse.

Duumipeikko alkoi kitua ja lopulta hän kuoli

LOPPU KOKO DUUMIT NYT KOTIIN NUKKUMAAN KUN OLET LUKENUT TÄMÄN NII MINÄ TULEN JA PALAAN Sanoo Duumipeikko.

LOPPU!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Kivaa oli: Näytelmät ja tarinat

Kurjaa oli: Melu

Haluamme sanoa:Jee!!!